

UNIVERSIDADE DE LISBOA



**Inteligência visual: O papel da perceção visual no rigor do
Desenho de Retrato e Figura Humana**

Teresa Maria Freitas do Vale

Mestrado em Ensino de Artes Visuais
Relatório da Prática de Ensino Supervisionada
Orientado pela Professora Doutora Odete Rodrigues Palaré
2020

Declaração de Autoria

Eu, Teresa Maria Freitas do Vale, declaro que o presente Relatório da Prática de Ensino Supervisionada de mestrado intitulado “Inteligência visual: O papel da percepção visual no rigor do Desenho de Retrato e Figura Humana”, é o resultado da minha investigação pessoal e independente. O conteúdo é original e todas as fontes consultadas estão devidamente mencionadas na bibliografia ou outras listagens de fontes documentais, tal como todas as citações diretas ou indiretas têm devida indicação ao longo do trabalho segundo as normas académicas.

O Candidato

A handwritten signature in blue ink on a light gray rectangular background. The signature reads "Teresa Maria Freitas do Vale" in a cursive script.

Agradecimentos

Aos meus pais por terem feito e continuarem a fazer os possíveis e impossíveis para a construção do meu futuro. Um só agradecimento, nunca será o suficiente. À minha família que sempre me apoiou em todas as decisões e me acompanhou com interesse e dedicação em todos os passos da minha vida.

Aos amigos pela paciência, apoio, por contribuírem para a minha formação enquanto profissional e pessoal.

À Professora Odete Palaré pelo seu apoio e orientação.

Ao Professor Luís Cardoso e ao Professor António Bila e à Professora Maria João Santos por me terem recebido e partilhado tudo o que estava ao seu alcance.

A todos os meus professores da Licenciatura de Desenho da Faculdade de Belas Artes e do Mestrado em Ensino de Artes Visuais, da Universidade de Lisboa

Aos alunos do 11.º ano, da Escola Secundária de Caneças, por terem colaborado da melhor forma na lecionação das aulas. Aos meus amigos.

Resumo

O presente relatório de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino de Artes Visuais centra-se sobre a planificação, concretização e análise de um projeto pedagógico realizado na Escola Secundária de Caneças. No âmbito da disciplina de Desenho A, durante o 2.º semestre do ano letivo 2019/2020, numa turma de 11.º ano do Curso Geral de Artes Visuais. Uma característica que distingue este projeto de outros semelhantes é que foi construído de forma partilhada com outra mestranda, colega de licenciatura e mestrado que concordou realizar o estágio na mesma turma e também criar um projeto pedagógico conjunto, visto que os nossos temas se complementam.

O objetivo da presente investigação assume duas vertentes fundamentais. A primeira que se debruça sobre a análise da perceção visual, sendo esta entendida como a coordenação mão-visão e também o processamento mental de imagem, e como esta afeta o rigor no desenho e a segunda incidirá em exercícios práticos e conhecimentos teóricos com o objetivo de desenvolver a capacidade de representação de figura humana por parte dos alunos. Sendo possível afirmar que o projeto foca as aprendizagens de uma turma, e a progressão das suas capacidades de desenho, no decorrer da implementação desta unidade didática, que teve como objetivo central o aperfeiçoamento da capacidade de desenho dos alunos. O projeto da outra colega tem o mesmo ponto central, mas, enquanto que o presente projeto aborda um desenho mais rigoroso, o da minha colega foca-se no desenho gestual e de expressão.

Dito isto, e com um total de sete aulas lecionadas, de 90 + 45 minutos cada. As aulas debruçaram-se sobre temas como o desenho de observação, desenho gestual, desenho cego, *Block-In*, ilustração, retrato e desenho de figura humana, com um conjunto de temáticas que tiveram como objetivo proporcionar a abertura de horizontes nos alunos.

Palavras-chave: Desenho, Perceção Visual, Educação Visual, Retrato, Desenho de Figura Humana

Abstract

This Supervised Teaching Practice report of the Master in Teaching of Visual Arts reflects on the planning, implementation, and analysis of a pedagogical project carried out at the Escola Secundária de Caneças. Within the discipline of Drawing A, during the 2nd semester of the academic year 2019/2020, in a class of 11th year of the General Course of Visual Arts. A characteristic that distinguishes this project from other similar ones is that it was done in partnership with another teacher who was also implementing her own Teaching Practice report, Diana Andrade, a graduate and master colleague agreed to carry out the internship in the same class and also create a joint pedagogical project since our themes complement each other.

The objective of the present investigation assumes two fundamental aspects. The first focuses on the analysis of visual perception, which is understood as hand-vision coordination and also mental image processing, and how it affects rigor in drawing and the second will focus on practical exercises and theoretical knowledge to develop students' ability to represent a human figure. It is possible to affirm that the project focuses on the learning of a class, and the progression of their drawing skills, during the implementation of this didactic unit, where the central objective is the improvement of the drawing ability of the students. Diana's project has the same central point, but while my project addresses a more rigorous design, Diana focuses on gestural and expression design.

That said, and with a total of seven classes taught, 90 + 45 minutes each. The classes focused on themes such as observation drawing, gesture drawing, blind drawing, Block in, illustration, Portrait, and drawing of Human Figure. An amalgamation of themes that aimed to open horizons in students.

Keyword: Drawing, Visual Perception, Visual Education, Portrait, Human Figure
Drawing

Índice

Declaração de Autoria.....	i
Agradecimentos.....	ii
Resumo.....	iii
Abstract	iv
Índice.....	v
Índice de tabelas.....	viii
Índice de figuras.....	ix
Índice de apêndices	x
Índice de anexos.....	xi
Introdução	1
PARTE I.....	4
1. Adolescência	4
1.1 Teorias de Desenvolvimento.....	5
1.1.1 Teoria de Desenvolvimento Cognitivo de Piaget	5
1.1.2 Estágios de Desenvolvimento Moral de Kohlberg.....	6
1.1.3 Teoria Psicossocial do Desenvolvimento de Erikson	8
1.2 Motivação.....	9
1.2.1 Teoria da Autodeterminação	10
1.2.1.1 Teoria da Avaliação Cognitiva: Motivação Intrínseca.....	11
1.2.1.2 Teoria da Integração Organísmica: Motivação Extrínseca	12
1.2.1.3 Teoria da Motivação do Relacionamento	14
1.2.1.4 Aplicação em sala de aula	15
1.3 Autoestima	16
1.3.1 Dimensões e Elementos da Autoestima	17
1.3.2 Autoestima na Adolescência	18
1.3.3 Alta Autoestima	18

1.3.4 Baixa Autoestima	20
2. Percepção Visual	21
2.1 O papel da Percepção Visual.....	21
2.1.1 Top-Down	22
2.1.2 Bottom-Up	23
2.2 Representação Visual	24
2.2.1 Galeria Mental.....	24
2.2.2 Memória Visual.....	25
2.3 Relação entre Mão-Olho	27
3. Desenho.....	29
3.1 Uma breve história do Desenho	29
3.2 O Instinto do Desenho.....	30
3.3 Erros comuns na prática do Desenho	32
3.4 Disciplina de Desenho A.....	34
3.4.1 Aprendizagens Essenciais	36
3.5 Desenho de Figura Humana	37
3.5.1 Como iniciar um desenho.....	39
3.6 Retrato	40
3.6.1 Desenho do Retrato	41
PARTE II	44
4. Conceção e Implementação do Projeto Pedagógico	44
4.1 Problema de Investigação	44
4.2 Objetivo da Investigação.....	45
4.3 Metodologia de Investigação	45
4.4 Unidade Didática.....	46
4.5 Planificação das aulas	48
5. Caraterização do Meio Escolar	53

5.1 Contexto Geográfico	53
5.1.1 Concelho de Odivelas	53
5.1.2 Freguesia de Caneças	54
5.2 Caraterização do Agrupamento.....	54
5.3 Caraterização da escola.....	55
5.4. Funcionamento da escola	56
5.4.1 Projeto educativo.....	56
5.5 Caraterização da turma.....	57
5.6 Caraterização dos Alunos Escolhidos.	61
6. Relatório do Projeto Pedagógico.....	64
6.1 Descrição Sumária das Aulas.....	64
6.1.1 Segunda-feira dia 03/02/2020: Desenho Warm Up & Desafio Diagnóstico.....	64
6.1.2 Quinta-feira dia 06/02/2020: Desenho Gestual & Figura Humana.....	73
6.1.3 Segunda-feira dia 10/02/2020: Desenho Cego & Block In.....	78
6.1.4 Quinta-feira dia 13/02/2020: Ilustração	83
6.1.5 Segunda-feira dia 17/02/2020: Ilustração	85
6.1.6 Quinta-feira dia 20/02/2020: Desenho de um Retrato	87
6.1.7 Quinta-feira dia 27/02/2020: Desenho de Modelo.....	91
7. Avaliação.....	96
7.1 Análise dos resultados.....	97
7.1.1 Desafio diagnóstico.....	97
7.1.2 Desenho de Figura Humana	102
7.1.3 Desenhos utilizando Block-In	106
7.1.4 Retrato	112
7.1.5 Figura Humana.....	117
7.2 Análise do Inquérito Final.....	121

7.3 Autoavaliação.....	127
Conclusão.....	131
Resumo do Enquadramento Teórico.....	131
Limitações e Correções	133
Conclusões Finais	134
Referências bibliográficas.....	136
Apêndices.....	138
Para concluir este inquérito, define em uma palavra apenas:.....	1
Escola?	1
Anexos	15

Índice de tabelas

Tabela 1 - Quadro que ilustra o plano de aulas estabelecido pelas mestrandas Teresa e Diana (geral)	46
Tabela 2 - Planificação das aulas.....	48
Tabela 3 - Plano de aulas estabelecido pelas mestrandas Teresa e Diana (aula 1).....	64
Tabela 4 - Plano de aulas estabelecido pelas mestrandas Teresa e Diana (aula 2).....	73
Tabela 5 - Plano de aulas estabelecido pelas mestrandas Teresa e Diana (aula 4).....	83
Tabela 6 - Plano de aulas estabelecido pelas mestrandas Teresa e Diana (aula 5).....	85
Tabela 7 - Plano de aulas estabelecido pelas mestrandas Teresa e Diana (aula 6).....	87
Tabela 8 - Plano de aulas estabelecido pelas mestrandas Teresa e Diana (aula 7).....	92
Tabela 9 - Importância de cada Domínio e respetivo Instrumento de Avaliação.....	96
Tabela 10 - Instrumentos de avaliação e respetivas percentagens.....	97
Tabela 11 - Componentes de Avaliação do Desafio Diagnóstico	97
Tabela 12 - Componentes de Avaliação do Desenho de Figura Humana	102
Tabela 13 - Componentes de Avaliação dos Desenhos aplicando <i>Block-In</i>	106
Tabela 14 - Componentes de Avaliação dos Retratos realizados na sétima aula	113
Tabela 15 - Componentes de Avaliação dos Retratos realizados na sétima aula	117
Tabela 16 - Resultados do primeiro grupo do inquérito final.....	121
Tabela 17 - Resultados das primeiras quatro perguntas do segundo grupo.....	121
Tabela 18 - Resultados a duas perguntas do quarto grupo	123
Tabela 19 - Resultados de quatro das oito perguntas do último grupo.....	125

Índice de figuras

Figura 1 - Taxonomia da Motivação Humana. Extraída de Ryan & Deci (2000).....	13
Figura 2 - Quadro de Áreas, conteúdos e Temas do 10.º, 11.º e 12.º anos, retirado do Programa de Desenho A do 10º ano, p.4	34
Figura 3 - Escola Secundária de Caneças. Imagem retirada da internet (12/02/2020)...	53
Figura 4 – Distribuição da nacionalidade dos alunos	58
Figura 5 - Distribuição dos alunos pelo escalão de ASE.....	58
Figura 6 - Distribuição do género dos alunos.....	59
Figura 7 - Distribuição das idades dos alunos	59
Figura 8 - Votação dos alunos relacionado com os temas dados	60
Figura 9 - Imagem de referência do primeiro desafio	65
Figura 10 - Desenhos do primeiro desafio dos alunos A e B	66
Figura 11 - Imagem de referência do segundo desafio.....	67
Figura 12 - Desenhos do desafio orgânico dos Alunos A e B.....	67
Figura 13 - Imagem de referência do terceiro desafio.....	68
Figura 14 - Desenhos do terceiro desafio dos alunos A, B.....	68
Figura 15 - Imagem de referência do quarto desafio.....	69
Figura 16 - Desenhos do quarto desafio dos alunos A e B.....	69
Figura 17 - Desenhos do primeiro desafio do segundo turno.....	71
Figura 18 - Desenhos do segundo desafio do segundo turno	71
Figura 19 - Desenhos do terceiro desafio do segundo turno	72
Figura 20 - Desenhos do terceiro desafio do segundo turno	72
Figura 21 - Fotografias tiradas em aula, de alunos a seguir os exemplos da professora Diana.....	74
Figura 22 - Dois desenhos realizados por alunos do primeiro turno, o segundo desenho é da Aluna B.....	75
Figura 23 - Desenhos realizados pela Aluna 20 e pelo do Aluno 1.....	76
Figura 24 - Desenhos realizados por alunos do primeiro núcleo do terceiro modelo	77
Figura 25 - Exemplos de desenhos dos últimos modelos que posaram.....	78
Figura 26 - Desenho de Sonic do Aluno A e .Desenho de estojos da Aluna B.....	80
Figura 27 - Desenho de búzios utilizando o método de <i>Block-In</i> de Aluna B e C.....	80
Figura 28 - Processo do Retrato em <i>Block In</i> de uma aluna do segundo turno	83
Figura 29 - Desenhos de dois alunos do segundo turno, fotos retiradas em aula.....	89
Figura 30 - O primeiro desenho é de um aluno 10 e o segundo desenho é da Aluna B .	90
Figura 31 - Exemplos de alunos que decidiram tomar uma vertente mais expressiva nos seus desenhos.....	90
Figura 32 - Retrato final do Aluno A e C e da aluna 2.....	91
Figura 33 - Desenho de Aluno A e aluna 24 (respetivamente), do primeiro modelo que pousava no núcleo à frente do quadro	93
Figura 34 - Desenho dos alunos 10 e 19.....	93
Figura 35 - Desenhos de alunos do primeiro núcleo do segundo modelo	94
Figura 36 - Desenhos de alunos do segundo modelo, o da direita é de aluno 1	95
Figura 37 - Média dos Resultados da Turma no desafio diagnóstico.....	98
Figura 38 - Resultados do Aluno A e Aluna B no desafio diagnóstico.....	99
Figura 39 - Desenhos do Aluno A, resultantes do Desafio Diagnóstico	100
Figura 40 - Desenhos da Aluna B, resultantes do Desafio Diagnóstico.....	101
Figura 41 - Média obtida pelos alunos nas quatro componentes de Avaliação.....	102
Figura 42 - Classificação do Aluno A e da Aluna B no primeiro exercício de Desenho de Modelo	104

Figura 44 - Primeiro e segundo desenho de figura humana da aluna B	105
Figura 45 - Terceiro desenho de figura humana da aluna B.....	106
Figura 46 - Média dos resultados da turma nos três exercícios pedidos	107
Figura 47 - Resultados obtidos no primeiro exercício pelo Aluno A e Aluna B.....	108
Figura 48 - Desenho de estátua de Sonic e de chave realizado pelo Aluno A	109
Figura 49 - Desenho de estojo realizado pela Aluna B	109
Figura 50 - Resultados obtidos no segundo exercício pelo Aluno A e Aluna B	110
Figura 51 - Desenho dos búzios realizado pelo Aluno A	111
Figura 52 - Búzio desenhado pela Aluna B, na terceira aula	111
Figura 53 - Classificação dos Alunos A e B no exercício de Retrato da terceira aula .	111
Figura 54 - Retratos realizados pelos Alunos A e B na terceira aula	112
Figura 55 - Média obtida pelos alunos nas cinco componentes de Avaliação do Exercício de Retrato	114
Figura 56 - Classificação dos Alunos A e B no exercício de Retrato da sexta aula.....	114
Figura 57 - Retrato do Aluno A, realizado na sexta aula	115
Figura 58 - Retrato da Aluna B, realizado na sexta aula	116
Figura 59 - Média obtida pelos alunos nas cinco componentes de Avaliação do Exercício de Figura Humana	117
Figura 60 - Classificação dos Alunos A e B no exercício de Figura Humana da sétima aula	118
Figura 61 - Desenho de Figura Humana do Aluno A, realizado na sétima aula	119
Figura 62 - Desenhos de Figura Humana da Aluna B, realizado na sétima aula	120
Figura 63- Adjetivos escolhidos pelos alunos para descrever o método de <i>Block-In</i> e a sua experiência com o mesmo	122
Figura 64 - Opinião dos alunos e relação ao exercício de retrato, realizado na sexta aula	123
Figura 65 - Opinião dos alunos e relação ao exercício de retrato em <i>Block-In</i>	124
Figura 66 - Opinião dos alunos e relação ao à primeira aula de desenho de modelo, realizado na segunda aula	125
Figura 67 - Assiduidade e Pontualidade	127
Figura 68 - Comportamento	127
Figura 69 - Colaboração e Cooperação	128
Figura 70 - Aquisição de conhecimentos importantes.....	128
Figura 71 - Participação.....	128
Figura 72 - Procurou saber mais.....	128
Figura 73 - Organização e Material	129
Figura 74 - Entrega dos Trabalhos	129
Figura 75 - Exploração do Desenho	129
Figura 76 - Registo de Esboços ou apontamento de ideias	129
Figura 77 - Criatividade e Expressividade	129
Figura 78 - Compreensão e Aplicação de Métodos de Desenho	129
Figura 79 - Realizei todos os Exercícios pedidos.....	130

Índice de apêndices

Apêndice 1 - Ficha de calendário de aulas entregue na primeira aula	138
Apêndice 2 - Inquérito Diagnóstico.....	0
Apêndice 3 - Respostas ao Inquérito Diagnóstico	2
Apêndice 4 - Ficha de Autoavaliação	4

Apêndice 5 - Resultados da ficha de Autoavaliação	5
Apêndice 6 - Questionário	6
Apêndice 7 - Respostas ao Questionário	8
Apêndice 8 - Apresentação PowerPoint: 1ª Aula	9
Apêndice 9 - Apresentação Power Point: 2ª Aula	11
Apêndice 10 - Apresentação Power Point: 3ª Aula	13

Índice de anexos

Anexo 1 - Critérios Específicos de Avaliação, página 1	15
Anexo 2 - Critérios Específicos de Avaliação, página 2	16

Introdução

Este relatório relativo à prática de ensino supervisionado, no âmbito do Mestrado em Ensino de Artes Visuais da Universidade de Lisboa, tem como objetivo apresentar uma proposta de trabalho que visa aperfeiçoar e estimular os conhecimentos teóricos e práticos do desenho, através do desenvolvimento da perceção visual dos alunos, mas também de encorajar a capacidade de análise e reflexão crítica, numa turma de 11.º ano do Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais, da Escola Secundária de Caneças.

O presente relatório será composto, essencialmente, por duas partes:

- a Parte I é constituída pelo Enquadramento Teórico, onde serão aprofundados os conteúdos relevantes para a implementação desta unidade de trabalho;
- na Parte II será apresentado o projeto, desenvolvido nas suas vertentes de conceção, implementação e posterior análise da Unidade Curricular, que inclui, a caracterização do meio escolar, a descrição e planificação das estratégias e das atividades desenvolvidas, instrumentos, metodologias e recursos utilizados, pressupostos de avaliação e por fim a análise dos resultados obtidos.

O primeiro capítulo do enquadramento teórico é dedicado ao entendimento da adolescência, tendo em consideração que os indivíduos alvo deste projeto são os alunos, e o seu progresso no desenho. Num primeiro momento será discutida a Adolescência e as suas características. De seguida, serão abordadas três teorias que se debruçam sobre a adolescência: (i) Teoria de Desenvolvimento Cognitivo de Jean William Fritz Piaget (1896 - 1980), um dos mais importantes pensadores do século XX; (ii) Teoria dos Estágios de Desenvolvimento Moral de Kohlberg; (iii) e por fim, a Teoria Psicossocial do Desenvolvimento de Erikson.

Ainda dentro da temática da adolescência, iremos abordar a Teoria da Autodeterminação, uma metateoria compostas por seis mini teorias, das quais só iremos debruçar-nos sobre as três que foram mais pertinentes para o desenvolvimento deste projeto: (i) Teoria da Avaliação Cognitiva: Motivação Intrínseca; (ii) Teoria da Integração Organísmica: Motivação Extrínseca; (iii) e a Teoria da Motivação do Relacionamento. Para terminar este capítulo será então discutido o conceito da Autoestima. O motivo que nos levou a escolher este tema foram as claras oscilações de autoestima entre os alunos da turma que constituiu o estudo de caso, uma vez que foi observado que existem alunos com níveis de autoestima muito divergentes, e dentro desses grupos há problemáticas que interferem com o comportamento e os resultados dos alunos em sala de aula.

O segundo capítulo do enquadramento teórico será dedicado a um dos pontos mais importantes deste relatório, a Percepção Visual, mas também à sua importância para o artista e na prática do desenho. Num primeiro momento será apresentada a percepção visual inspirando-nos no pensamento de Donald D. Hoffman; posteriormente, será discutido o seu papel e importância para o desenho, que remete para as duas teorias ordenadoras do funcionamento da percepção visual: *Top-Down e Bottom-Up*. Quanto à primeira ordenadora, parte do princípio que os conhecimentos do indivíduo influenciam a sua percepção visual, a segunda, por outro lado, defende que para realizar um bom desenho é necessário que o indivíduo se abstraia e se “esqueça” dos seus conhecimentos para poder focar-se no objeto de forma abstrata.

Ainda no segundo capítulo, o segundo ponto é dedicado à Representação Visual, centrada na Galeria Mental, que tenta entender os conhecimentos e experiências que os artistas adquirem através de vários processos, desde o desenho até à simples observação do seu entorno; e no papel da Memória Visual na percepção de um objeto. E para terminar será tratada a relação bidirecional entre a Mão e o Olho, e de que forma isto se pode refletir no desenho.

O terceiro capítulo deste relatório debruça-se sobre o Desenho, apresentando uma pequena história relacionada com este tipo de arte para servir como contextualização, para depois explorarmos dois tópicos fundamentais do enquadramento teórico: (i) o Instinto do Desenho; (ii) e os Erros mais comuns na prática do desenho. De seguida, será apresentado o programa da Disciplina de Desenho A e as Aprendizagens essenciais da mesma, dois documentos fundamentais para este relatório. Este capítulo termina com dois subcapítulos: o primeiro sobre o Desenho de Figura Humana; e outro dedicado ao Retrato, onde se apresentam as informações retiradas de autores como Betty Edwards e Artur Ramos e que fundamentam as apresentações mostradas aos alunos.

A Parte II constitui-se por um conjunto de capítulos onde são apresentadas a conceção do Projeto Pedagógico, o Problema, os Objetivos e a Metodologia da Investigação, assim como a Unidade Didática e a Planificação das Aulas.

Nesta segunda parte, é apresentada a Caracterização do Meio Escolar, que expõe informações sobre o contexto geográfico, caracterização do Agrupamento e da Escola Secundária de Caneças, funcionamento e Projeto Educativo. Posteriormente é apresentada a turma onde o projeto decorreu, expondo a análise do Inquérito Inicial da atividade. Para terminar, são apresentados os alunos que foram escolhidos para o seguimento do seu progresso.

O sexto capítulo, como o título indica, Relatório do Projeto Pedagógico, é onde estão organizados os relatos das sete aulas realizadas. E o último capítulo da Parte II debruçasse, num primeiro momento, sobre a avaliação do desempenho da turma e dos alunos seleccionados para este estudo de caso. Para finalizar, serão analisados os resultados obtidos na autoavaliação dos alunos e nos inquéritos finais realizados no final da implementação do projeto.

PARTE I

1. Adolescência

Historicamente, a adolescência tem sido entendida como um período de transição entre a infância e a idade adulta. Hoje, no entanto, é provável que os escritores descrevam esse período como uma de múltiplas transições, envolvendo educação, treinamento, emprego e desemprego, bem como transições de uma circunstância viva para outra. (Coleman, John & Roker, Debi. 1998: 593)

E, embora adolescência esteja associada a idades compreendidas entre os 12 e os 18, as suas manifestações físicas, psicológicas ou culturais podem começar mais cedo e terminar mais tarde. Por isso, considera-se que a idade é apenas um marcador de aproximação.

Para adquirir uma compreensão completa da adolescência na sociedade é necessário adquirir informações de diferentes campos, incluindo psicologia, biologia, história, sociologia, educação e antropologia. Dentro de todas essas perspectivas, parece existir um consenso de que a adolescência é, como já foi mencionado anteriormente, um período de transição entre a infância e a idade adulta, cujo objetivo cultural é a preparação das crianças para os papéis dos adultos (Larson, 2004).

No entanto, o entendimento sobre o que é a Adolescência tem se vindo a alterar de forma exponencial nas últimas décadas. Quando Arnett (2000) propôs a sua teoria da Idade Adulta Emergente, tinha como um dos seus objetivos chamar a atenção para a faixa etária do final da adolescência até meados dos 20 anos, como um novo período do curso da vida nas sociedades industrializadas, com características distintas. Atualmente é possível afirmar que a adolescência é mais que uma fase de preparação para os problemas da vida adulta, mas também é um período de investigações e descobertas onde os jovens tentam, de forma ativa, construir a sua personalidade.

Em termos biológicos a adolescência pode ser definida como a transição física marcada pelo início da puberdade e a interrupção do crescimento físico. As principais alterações corporais incluem alterações nos órgãos sexuais, altura, peso e massa muscular, contanto também com grandes alterações na estrutura e organização do cérebro. Mas é também, durante este período, que os avanços cognitivos abrangem tanto a capacidade de pensar de forma abstrata, como de raciocinar com mais eficácia.

1.1 Teorias de Desenvolvimento

1.1.1 Teoria de Desenvolvimento Cognitivo de Piaget

Esta teoria encontra-se dividida em quatro estágios, que por sua vez são agrupadas com diferentes idades, sendo que em cada uma das etapas Piaget estudou como as crianças conseguiam desenvolver as suas habilidades cognitivas.

Estas ações e operações podem ser classificadas através de quatro estágios propostos por Piaget, nomeadamente: (i) o estágio Sensório-Motor (que está presente até ao segundo ano de vida); (ii) o Intuitivo ou Pré-operatório (que se insere entre os dois e os sete anos); (iii) as Operações Concretas (presente dos sete e os dez anos); (iv) e por fim as Operações Formais (que inicia por volta dos onze). Cada estágio prossegue o anterior, portanto, não é possível saltar um dos estágios neste processo sequencial, sendo, no entanto, possível haver uma criança que acesse estes estágios de forma mais lenta ou mais rápida, ou seja, as idades propostas por Piaget são uma variável e assumem-se apenas como indicador e não como um critério.

Para este projeto iremos focar apenas a última fase, ou seja, as Operações Formais. Sendo necessário apontar que na passagem para este estágio acontecem alterações importantes ao nível da estrutura do pensamento. No estágio anterior o pensamento encontra-se limitado pela realidade, pelo concreto, por outro lado, o estágio das Operações Formais caracteriza-se, essencialmente, pela primazia do pensamento, de conceitos e relações abstratas, assim como pelo raciocínio hipotético-dedutivo (Sprinthall & Sprinthall, 1990), onde o adolescente torna-se capaz de ponderar probabilidades e hipóteses. Neste período, a criança liberta-se do concreto e parte para um mundo abstrato, o que possibilita a construção de pensamentos de forma lógica, e isto, proporciona uma maior abrangência, e também mais hipóteses, para a resolução de problemas.

Com a aquisição do raciocínio formal, aparece a capacidade de pensar de forma consciente e de representar os sentimentos. Como resultado disso, também surge a habilidade de interpretar criticamente o pensamento e de criar teorias autonomamente através de ideologias próximas. Segundo Piaget, o adolescente desenvolve a capacidade denominada “Metacognição” ou “Pensamento Alargado”, isto permite que o jovem consiga refletir sobre o seu próprio pensamento e sobre o mundo que o rodeia, desenvolvendo autonomamente

estratégias de aprendizagem, e consequentemente a explora da sua própria identidade (Sprinthall, 1993, p.112).

1.1.2 Estágios de Desenvolvimento Moral de Kohlberg

Baseada na Teoria de Desenvolvimento Cognitivo de Piaget, esta Teoria defende que o raciocínio moral, entendida como base do comportamento ético, possui seis estágios de desenvolvimento, cada um mais adequado para responder a dilemas morais do que o seu antecessor (Kohlberg, 1973).

O desenvolvimento desta ideia iniciou enquanto Kohlberg, um estudante de psicologia na Universidade de Chicago, analisou os estudos de julgamento moral de Piaget e embora tivesse ficado impressionado com as conversas entre Piaget e as crianças sobre assuntos fundamentais da filosofia moral, Kohlberg sentiu que o trabalho estava incompleto. As descobertas de Piaget, sobre o pensamento moral, estavam confinadas a uma teoria com dois estágios um para crianças menores a 10 ou 11 anos e crianças que passam estas idades. As crianças mais jovens consideram as regras fixas e absolutas e, por outro lado, as mais velhas têm uma visão mais relativista e tem um entendimento que é permitido alterar regras e que estas não são sagradas, mas sim um dispositivo que os humanos utilizam para manter a ordem. Outra ilação que se pode retirar a investigação de Piaget é que as crianças menores baseiam os seus julgamentos morais em consequências, enquanto os mais velhos baseiam-nos nas intenções (Crain, 2005: 160).

A investigação desenvolvida por Kohlberg segue o desenvolvimento moral de diversos jovens com um leque de idades superior às idades anteriormente estudadas por Piaget. Na sua amostra principal (1958a), composta por 72 meninos de famílias de classe média e baixa em Chicago, os jovens tinham entre 10 e 16 anos e, mais tarde, foram adicionadas, à amostra, meninas e meninos de outras cidades dos Estados Unidos, e de outros países, delinquentes e ainda crianças mais jovens (Kohlberg, 1963, 1970). Ao expandir o trabalho de Piaget, Kohlberg determinou que o processo de desenvolvimento moral estava vinculado com a justiça e que este desenvolvimento continuava ao longo da vida em vez de ser algo exclusivo à infância e adolescência.

A teoria está dividida em seis estágios de desenvolvimento moral que ocorrem em três níveis de moralidade: pré-convencional, convencional e pós-convencional e cada nível contém dois estágios. Durante a investigação o autor utilizou histórias como o dilema de Heinz, interessado em saber como os participantes justificaram as suas ações ao serem

colocados em diferentes dilemas morais, tendo sido analisado a forma de raciocínio moral exibida, em vez da sua conclusão.

No primeiro nível, pré-convencional, e no seu primeiro estágio comum a crianças e animais, embora adolescentes e adultos também possam exibir este nível de pensamento, os indivíduos julgam a moralidade de uma ação pelas suas consequências diretas, preocupando-se exclusivamente com o Eu. Ou seja, isto relacionado com os primeiros estágios de Piaget, uma criança que se encontre no primeiro estágio ainda não absorveu as convenções da sociedade, e concentram-se nas consequências diretas que as ações têm sobre elas. Quanto ao segundo estágio está relacionado com a conveniência das ações e o que o indivíduo pode ganhar se realizar determinada ação. O comportamento correto é definido por algo que o indivíduo acredite que possa ser do seu melhor interesse.

É possível afirmar que o segundo nível é o mais pertinente para este projeto, denominado de nível convencional e onde indivíduos que demonstram este julgamento moral são caracterizados pela sua aceitação das convenções morais da sociedade. Obedecem às regras e seguem as normas da sociedade, mesmo quando não há consequências para a obediência ou a desobediência. Quando inserido no terceiro estágio o indivíduo entra na sociedade conforme os padrões sociais, sendo indivíduos recetivos à aprovação ou desaprovação de outros, o que resulta que este sujeito tente ser “bom menino” ou uma “boa menina” com o intuito de corresponder a essas expectativas (Kohlberg, 1973). Já no quarto estágio é dada grande importância à obediência de leis e convenções sociais devido à sua importância na manutenção de uma sociedade em funcionamento. Isto ultrapassa a necessidade de aprovação individual, que é o foco no estágio anterior, e foca-se no dilema entre o que é certo e o que é errado. Se alguém violar alguma lei essa pessoa está, automaticamente, errada, pois é moralmente errado. Segundo Kohlberg a maioria dos membros ativos da sociedade permanece neste estágio onde a moralidade ainda é predominantemente ditada por uma força externa

O último nível desta teoria, denominado de pós-convencional é marcado pela compreensão que as pessoas são entidades separadas da sociedade e que a perspectiva de cada indivíduo por ter precedência sobre a visão da sociedade. Os sujeitos enquadrados neste grupo vivem de acordo com os seus próprios princípios éticos. E embora este seja um estágio atribuído muitas vezes a adultos, existem exemplos de adolescentes que já se encontram neste estado de desenvolvimento moral como, por exemplo, Greta Thunberg e Malala Yousafzai. Os indivíduos do quinto estágio “acreditam basicamente que uma boa sociedade é mais bem

concebida como um contrato social no qual as pessoas entram livremente para trabalhar em benefício de todos” (Crain, 2005: 165). Vêm a sociedade como uma aglomeração de diferentes direitos e valores onde as leis são guias sociais e não imposições rígidas. A diferença entre o quinto e o sexto estágio é que, teoricamente, membros do último têm uma conceção mais clara e abrangente dos princípios universais, o indivíduo age porque está certo, e não porque evita punições, é do melhor interesse deles, esperado, legal ou previamente acordado. Embora Kohlberg, até 1975, tenha classificado participantes do seu estudo como indivíduos do sexto estágio a verdade é que o teórico tinha encontrado muito poucos indivíduos que pensavam dessa forma consistentemente (Crain, 2005: 165). O que levou a que a Kohlberg a catalogar o sexto estágio como “teórico” e a retirá-lo do seu manual (Colby et al., 1987a, pp. 35–40).

1.1.3 Teoria Psicossocial do Desenvolvimento de Erikson

Erik Homburger Erikson (1902–1994) foi um psicólogo e psicanalista do desenvolvimento germano-americano conhecido pela sua teoria sobre o desenvolvimento psicológico dos seres humanos. Segundo o autor, o ambiente em que uma criança vive é crucial para proporcionar crescimento, adaptação e fonte de autoconsciência e identidade.

A Teoria Psicossocial do Desenvolvimento, criada na segunda metade do século XX identifica oito estágios pelos quais um indivíduo em desenvolvimento deve passar, desde a infância até a idade adulta. Caracteriza um indivíduo que avança através dos oito estágios da vida em função da negociação das suas forças biológicas e socioculturais.

Cada estágio é marcado por uma crise psicossocial dessas duas forças incompatíveis. Se um indivíduo de fato concilia com sucesso essas forças (favorecendo o primeiro atributo mencionado na crise), o ego é fortalecido e enriquecido, caso contrário, se o desfecho for negativo o resultado é um ego mais fragilizado. De acordo com as experiências vividas, a personalidade do sujeito estará em constante estado de estruturação, reformulação e o ego está numa contínua condição de se adaptar aos sucessos e fracassos.

De acordo com Erikson, as várias crises do ego são as seguintes: Confiança Básica VS Desconfiança Básica; Autonomia VS Vergonha e Dúvida; Iniciativa VS Culpa; Diligência VS Inferioridade; Identidade VS Difusão de Identidade; Intimidade VS Isolamento; Generatividade VS Estagnação; e Integridade VS Desespero.

Dos estágios presentes, o quinto “Identidade versus Difusão de Identidade” é o mais pertinente para esta investigação. Enquadrando-se entre os doze e os dezoito anos a pergunta

que define este estágio é “Who am I and What can I Be?”. Este é o estágio que define a adolescência, na teoria psicossocial do desenvolvimento, como um período da vida em que o ser adquire identidade psicossocial, ou seja, torna-se consciente da sua singularidade como produto pessoal e cultural.

A adolescência inicia a preocupação de como o indivíduo se apresenta para os outros, portanto este é um período marcado pelo confronto entre a revolução fisiológica e as tarefas adultas tangíveis no seu futuro (Erikson, 1987: 235). A identidade do superego é a confiança acumulada de que a uniformidade externa e a continuidade, preparadas no futuro são equiparadas à uniformidade e continuidade do significado da pessoa para si mesmo, conforme evidenciado na promessa de uma carreira. Nas fases posteriores à adolescência, a criança desenvolve um senso de identidade sexual e enquanto fazem a transição da infância para a vida adulta, os adolescentes refletem sobre os papéis que desempenharão no mundo adulto.

A integração que ocorre agora na forma de identidade do ego é, como mencionado anteriormente, mais do que a soma das identificações da infância. É a experiência acumulada da capacidade do ego de integrar todas as identificações, com as aptidões desenvolvidas a partir das doações e com as oportunidades oferecidas nos papéis sociais. O senso de identidade do ego, então, é a confiança acumulada de que a semelhança interior e a continuidade do significado de alguém para os outros, como evidenciado na promessa tangível de uma carreira. (Erikson, 1987: 235)

1.2 Motivação

A Motivação é um conceito utilizado para explicar o comportamento humano. Quando se questiona muitas vezes o porquê de um indivíduo realizar certa ação é o mesmo que questionar as suas motivações. É reconhecido que a motivação fornece o impulso de realizar tarefas, desde os instintos fisiológicos, como também é o propulsor que pode facilitar a aprendizagem.

Este conceito pode ser definido como o processo para iniciar, orientar e manter comportamentos dirigidos a objetivos, ou seja, leva os indivíduos a tomar medidas para alcançar uma meta ou atender a uma necessidade, ou expectativa. De acordo com Weiner (1992, 17) a “Motivação é o estudo que determina pensamento e ação — aborda o porquê de um comportamento ser iniciado, persiste, e pára, assim como as escolhas que são feitas”.

Existem várias teorias da motivação, como por exemplo, a teoria do instinto que dita que todos os organismos nascem com tendências biológicas inatas que os ajudam a sobreviver. Outro exemplo, é a teoria do incentivo, que se encontra entre as principais teorias da motivação. Esta teoria ilustra a importância de incentivos para a realização de certas ações.

No entanto, e para a realização deste projeto, o foco será colocado sobre a Teoria da Autodeterminação e suas subcategorias.

1.2.1 Teoria da Autodeterminação

Está é uma meta-teoria, no sentido que é composta por seis “miniteorias” que se fundem, da motivação humana e do desenvolvimento da personalidade. Preocupa-se com a forma como o indivíduo interage e depende do ambiente social. Inclui e define tanto o conceito da motivação intrínseca como várias formas de motivação extrínseca descrevendo como essas motivações influenciam as respostas situacionais em diferentes domínios, assim como, o desenvolvimento social e cognitivo da personalidade.

Centrada nas necessidades psicológicas básicas de autonomia, competência, relacionamento e o seu papel na motivação, no bem-estar e no crescimento autodeterminado, a Teoria da Autodeterminação surgiu como resposta às duas teorias comportamentais dominantes na psicologia empírica, entre as décadas de 1940 e 1960, nomeadamente: (i) a teoria de Condicionamento Operante, desenvolvida por Burrhus F. Skinner (1953), que defendia que todas as condutas são motivadas por recompensas; (ii) e a segunda desenvolvida por Clark L. Hull (1943), que sustentava que todos os comportamentos são motivados por impulsos fisiológicos e os seus derivados.

A Teoria da Autodeterminação baseia-se na noção de que o indivíduo está envolvido continuamente numa interação dinâmica com o mundo social, procurando satisfação das necessidades e também respondendo às condições do ambiente que suportam ou impedem as necessidades. Fundamentando-se na ideia que os indivíduos orientam-se de forma natural e ativa o seu próprio crescimento e a auto-organização, ou seja, que esforçam para expandir e entender a si mesmas, integrando novas experiências, cultivando as suas necessidades, desejos e interesses, ao mesmo tempo, que se conectam com outros e ao mundo exterior.

Como já foi afirmado anteriormente, a teoria da Autodeterminação é composta por seis mini teorias que estão listadas abaixo, no entanto, só três serão abordadas de forma mais aprofundada:

- Teoria da Avaliação Cognitiva
- Teoria da Integração Organísmica
- Teoria das Orientações Causais
- Teoria das Necessidades Psicológicas Básicas

- Teoria do Conteúdo das Metas
- Teoria da Motivação do Relacionamento

1.2.1.1 Teoria da Avaliação Cognitiva: Motivação Intrínseca

A Teoria da Avaliação Cognitiva procura descrever como os eventos internos e externos afetam a motivação intrínseca das pessoas. A motivação intrínseca é caracterizada por um comportamento conduzido pela satisfação de recompensas inerentes à atividade e não a um possível prémio (Ryan & Deci, 2000: 56). Uma atividade não invoca prazer para todos os indivíduos, e certas pessoas não são intrinsecamente motivados para qualquer tarefa em particular.

Deci & Ryan (2000) sublinham que dois dos elementos necessários para a motivação intrínseca são a autodeterminação e um aumento na competência percebida. Os autores especificam que, na sua Teoria da Avaliação Cognitiva (1985), há fatores em contextos sociais que produzem variáveis na motivação intrínseca, argumentando que eventos e estruturas interpessoais que produzem sentimentos de competência durante a realização da tarefa podem aumentar a motivação intrínseca para essa ação. Mas, defendem que sentimentos de competência não aumentarão a motivação intrínseca, a menos que sejam acompanhados por um senso de autonomia.

A motivação intrínseca pode ser aprimorada ou prejudicada dependendo de como certos eventos externos, contextos interpessoais e tendências internas afetam as percepções individuais de autonomia e de competência do sujeito. A autonomia é a necessidade inata de se sentir independente, em vez de controlado, coagido ou constrangido, enquanto a competência é a necessidade de se sentir eficaz. Quando condições externas facilitam a satisfação das necessidades individuais de autonomia e competência, a motivação intrínseca aumenta. Por outro lado, quando a autonomia é negligenciada ou frustrada pelo uso de eventos de controle (como subornos e demandas) ou quando a competência percebida é prejudicada (por exemplo, através de feedback negativo ou pouco informativo), a motivação intrínseca diminui.

Eventos internos também podem fazer com que o comportamento pareça controlador ou informativo. Por exemplo, as pessoas podem tornar-se obsessivos em relação a uma atividade, pois esta aumenta a sua autoestima, ou seja, quando um indivíduo começa a relacionar o seu valor próprio com uma determinada atividade, para se sentir digno, esta conduta começa a

ganhar conotações extrínsecas. Deixa de ser algo que se faz pelo prazer inato, e passa a ser uma atividade cujo intuito é alimentar o senso de valor do indivíduo.

Em suma, na Teoria da Avaliação Cognitiva afirma que forças externas e eventos internos podem afetar a motivação intrínseca de forma positiva ou negativa.

1.2.1.2 Teoria da Integração Organísmica: Motivação Extrínseca

Embora a motivação intrínseca seja um conceito importante para esta temática a maioria das atividades realizadas não são motivadas intrinsecamente (Ryan & Deci, 2000: 60). A Teoria da Integração Organísmica aborda o processo pelo qual os indivíduos adquirem a motivação para realizar comportamentos que não são intrinsecamente interessantes ou agradáveis. Isto período inicia quando o percurso escolar e o tempo começa a ser dedicado a tarefas que devem realizadas por outros motivos que não sejam o prazer e entretenimento. Na escola a motivação extrínseca torna-se numa forma lidar com tarefas que exaltam pouco interesse nos alunos, pois, embora não extraiam entretenimento da sua realização, podem extrair outro tipo de recompensa.

A motivação extrínseca é normalmente caracterizada como uma sombra empobrecida de motivação quando comparada com a motivação intrínseca (Ryan & Deci, 2000: 55). No entanto, a Teoria de Autodeterminação propõe a existência de quatro categorias de motivação extrínseca, por exemplo, como está relatado no artigo de Ryan e Deci (2000), um aluno pode realizar uma tarefa com ressentimento e desinteresse, sendo este muitas vezes o caso modelo quando se trata a temática da motivação extrínseca, ou pode realizar essa mesma tarefa com uma atitude positiva que reflita uma aceitação interna do valor, ou utilidade da mesma, embora esta não seja uma atividade que o motive intrinsecamente.

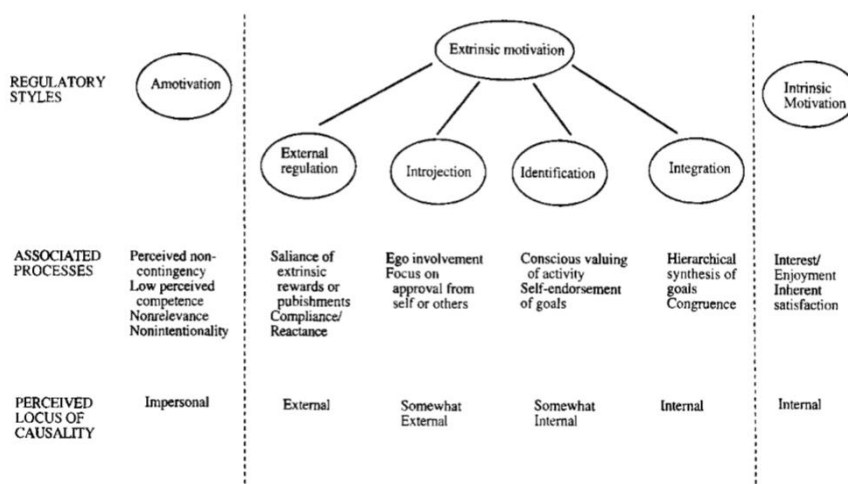


Figura 1 - Taxonomia da Motivação Humana. Extraída de Ryan & Deci (2000)

A compreensão dos diferentes tipos de motivação extrínseca é importante para a educação, pois os professores não podem depender da motivação intrínseca dos alunos para realizar todas as tarefas propostas.

Organizada da esquerda para a direita a imagem mostrada anteriormente ilustra as diferentes categorias de motivação e as suas subcategorias. Na extrema-esquerda encontra-se a *Amotivation*, isto é o estado de falta de intenção para agir, resultante da não valorização de uma atividade (Ryan, 1995), de não se sentir competente para fazê-lo (Deci, 1975), ou de não acreditar que produzirá o resultado desejado.

À direita da *Amotivation*, está a subcategoria da motivação extrínseca que representa a forma menos autónoma de motivação extrínseca denominada como *External Regulation*, onde os comportamentos realizados com este formato de motivação são para satisfazer uma demanda externa ou obter alguma recompensa externa, ou, então, para não receber um castigo. Este é o modelo de motivação extrínseca reconhecido por teóricos como Burrhus F. Skinner (1953), na sua teoria do Condicionamento Operante.

Ryan & Deci (2000: 63) chegaram a defender que “quanto mais os alunos eram regulados externamente, demonstravam menos interesse, valor ou esforço e mostravam mais tendência a culpar outros, como o professor, por resultados negativos.”

O segundo modelo de motivação extrínseca é a *Introjection* que representa a regulação pela autoestima. Este tipo de motivação destaca-se envolvimento do ego, ou seja, uma pessoa executa uma ação para aumentar ou manter a autoestima e o sentimento de valor. No entanto, quando os objetivos não são atingidos leva a maior ansiedade e os sujeitos demonstraram não

conseguir lidar bem com as falhas (Ryan & Deci, 2000: 63). A seguinte forma de motivação extrínseca é a *Identification*, neste caso o indivíduo identificou-se com a importância que determinada tarefa ou comportamento tem para si, por isso, acaba por aceitar.

Para terminar a forma mais autónoma de motivação extrínseca é *Integration* que ocorre quando uma pessoa íntegra ou assimila os comportamentos associados a determinada ação. Ao assimilar completamente os motivos de uma ação mais intrínseca torna-se a motivação para realizar essa ação. No entanto, e de acordo com Deci & Ryan, continuam a ser extrínsecos “porque o comportamento motivado pela regulação integrada é feito pelo valor instrumental, presumido, uma relação a algum resultado separado do comportamento” (Ryan & Deci, 2000: 62).

1.2.1.3 Teoria da Motivação do Relacionamento

Esta teoria descreve a dinâmica entre parceiros, preenchendo uma lacuna existente nas teorias mencionadas anteriormente que se foca em relações unidirecionais. A Teoria da Motivação do Relacionamento observa que a necessidade de se relacionar impulsiona o desejo inicial de procurar e manter relacionamentos íntimos e significativos, embora a satisfação da necessidade de criar relações não é suficiente, para servir como motivação.

De acordo com a Teoria da Motivação do Relacionamento, todos os seres humanos possuem a necessidade fundamental de se sentirem cuidados, e que as pessoas tendem a cultivar relações com indivíduos que valorizam a sua individualidade e são sensíveis às suas necessidades e desejos. Dito isto, o primeiro princípio desta teoria indica que para a ter um sentimento de satisfação deve existir um senso de autonomia e competência no contexto da relação, ou seja, os relacionamentos ideais são aqueles onde os parceiros apoiam as necessidades de autonomia, competência e relacionamento do outro.

Um segundo ponto a ter em consideração é a noção de mais uma pessoa é autonomamente motivada para estar numa relação, mais ela sente satisfação por fazer parte da mesma. Ou seja, quando um indivíduo entra e persiste numa parceria por motivos pessoais e autónomos em oposição a razões controladas.

O papel da motivação autónoma também se estende às relações com grupos sociais, quando uma pessoa se sente mais motivada autonomamente para fazer parte de um grupo (religioso, étnico, claque desportivas) experimenta uma identidade de grupo mais positiva (Amiot e Sansfaçon 2011).

Outro princípio fundamental da Teoria da Motivação do Relacionamento é a reciprocidade. Um indivíduo, quando participa numa relação íntima, não beneficia apenas quando recebe o apoio necessário, mas também beneficia ao dá-lo (Deci, 2006). Em suma esta teoria sugere que os bons relacionamentos entre os parceiros são complexos e exigem mais do que cordialidade e apego.

1.2.1.4 Aplicação em sala de aula

Com a informação retirada a partir desta investigação é necessário perceber os benefícios da teoria da autodeterminação e também perceber como é possível promovê-los.

Como, e já foi mencionado anteriormente, os comportamentos motivados extrinsecamente não são inerentemente interessantes e normalmente são solicitados externamente? No seu artigo Deci & Ryan (2000) menciona que um dos principais motivos que leva alguém a realizar comportamentos desse género é a necessidade ou o desejo de sentir uma conexão com quem pede tal comportamento. Isto sugere que existem bases para a facilitação da internalização ao fornecer um sentimento de conexão.

Ryan, Stiller e Lynch (1994) descobriram que o relacionamento com professores (e pais) estava associado a uma maior internalização dos regulamentos comportamentais relacionados à escola. O que significa, dentro das salas de aulas, os alunos que se sentem respeitados e cuidados pelos professores sentem uma maior disposição para aceitar e assimilar os valores oferecidos na sala de aula.

Isto foi tido em conta quando, na fase observação do estágio, eu e a minha colega tentámos criar uma conexão com os alunos, desenvolver uma relação com estes de modo que, quando fossemos aplicar o nosso projeto, não fossemos duas estranhas a introduzir-se na sala de aula sem qualquer explicação.

E é necessário referir que a resposta dada pelos alunos foi excelente, os alunos sentiam-se à vontade com a nossa presença e isso facilitou imenso todo o processo. Claro, houveram alguns momentos onde os alunos não foram capazes de realizar certas tarefas pois sentiam-se desmotivados, isto porque as poucas experiências que tinham com algumas atividades eram negativas, o que fez com que eles desenvolvessem sentimentos negativos a estas (exemplo, desenho de modelo e desenho de retrato). No entanto, ao desenvolvermos uma ligação e ao facto de estarmos, de forma quase constante, a fornecer comentários, particularmente positivos, os alunos começaram a desenvolver e sentirem-se motivados, e a isto corresponde à competência percebida.

Adotar como objetivo próprio um objetivo extrínseco exige que o aluno se sinta eficaz em relação a ele. Sendo mais provável que os alunos adotem e internalizem uma meta se a entenderem e tiverem as habilidades relevantes para a concluírem. Daí a importância dos apoios à competência, como, por exemplo, comentários e sugestões relevante para a eficácia. Quando chegávamos a este ponto a maioria dos alunos conseguia sentir as suas necessidades de relação e de competências realizadas, o que os poderia deixar no segundo tipo da motivação extrínseca a Introjection, onde eles estariam a realizar uma ação com o intuito de fortalecer o seu ego. Isto, como é claro, ainda não chega para os alunos se sentirem autodeterminados.

É necessário então apoiar o senso de autonomia nos alunos, pois este é o elemento crítico para que a atividade seja integrada. Para internalizar completamente um regulamento e, assim, tornar-se autónomo, as pessoas devem compreender interiormente o seu significado e valor (Ryan & Deci, 2000). São esses significados que, ao tornarem-se internalizados e integrados, fornecem suporte para as necessidades de competência, relacionamento e autonomia. Deci, Eghrari, Patrick e Leone (1994) demonstraram experimentalmente que fornecer uma lógica significativa para um comportamento desinteressante, juntamente com apoios à autonomia e relacionamento, promove a internalização e a integração.

Em suma estes foram os princípios que nós tentamos incutir nos alunos de forma a motivá-los para as tarefas a realizar.

1.3 Autoestima

Rosenberg (1965), um dos pioneiros no campo da autoestima, afirmou que a autoestima se refere a uma avaliação que um indivíduo faz sobre a sua pessoa. O autor acrescentou que alta autoestima consiste num indivíduo que se respeita e se considera digno. De maneira semelhante, Hewitt (2009) afirmou que a autoestima é a avaliação subjetiva que um indivíduo faz do seu próprio valor. A autoestima abrange crenças sobre si mesmo como e também estados emocionais, como triunfo, desespero, orgulho e vergonha.

É possível afirmar que a autoestima está relacionada com crenças de pessoas em relação às habilidades, competências e relacionamentos sociais e que este conceito pode também ser definido como barómetro global de autoavaliação. Wang e Ollendick (2001) afirmaram que a autoestima envolve uma avaliação própria a si mesmo, seguida por uma reação emocional em

relação a si mesmo. Os elementos avaliativos e afetivos estão presentes em todas as definições e teorias existentes de autoestima.

Segundo Hewitt (2002), a autoestima é uma emoção socialmente construída, portanto, é influenciada pelo contexto cultural. Na perspectiva de Hewitt, a autoestima é uma emoção que pode ser tratada e autorregulada, dependendo das circunstâncias sociais que ocorrem, como aconteceria com outras emoções, como alegria, raiva ou medo.

Como é possível perceber, existem várias definições possíveis para o conceito de autoestima. Mas, tendo presente os fins do presente capítulo, iremos definir a autoestima como uma autoavaliação e a conceitualização descritiva que os indivíduos fazem e mantêm em relação a si mesmos.

1.3.1 Dimensões e Elementos da Autoestima

A autoestima, como já foi afirmado anteriormente, pode referir-se ao indivíduo geral ou a aspetos específicos dele, como, por exemplo, a forma como o sujeito se sente sobre a sua posição social, raça ou grupo étnico, características físicas, habilidades atléticas, desempenho no trabalho ou na escola. Diversos teóricos já fizeram muitas distinções a respeito de diferentes tipos de autoestima, por exemplo, contingente ou não contingente; autêntico versus falso; estável ou instável; global ou específico do domínio.

Muitas teorias que surgiram no início da preocupação sobre o conceito da Autoestima descreveram-na como uma necessidade ou motivação humana básica. Abraham Maslow, por exemplo, incluiu a autoestima na sua hierarquia das necessidades humanas, descrevendo duas formas diferentes de “estima”: 1) a necessidade de obter o respeito de outros como forma de reconhecimento e 2) a necessidade de respeito próprio na forma de amor-próprio e autoconfiança (1987).

Em 1995 Deci e Ryan fizeram a distinção entre autoestima contingente e a verdadeira autoestima baseando esta distinção na sua Teoria da Autodeterminação. A autoestima contingente refere-se a sentimentos sobre si mesmo que resultam, dependem, da correspondência de algum padrão de excelência ou então cumpre alguma expectativa interpessoal, ou intrapsíquica. Ou seja, enquanto um aluno tem sucesso no seu percurso escolar ele sente-se bem e tem uma elevada autoestima contingente, no entanto, quando, por algum motivo, tiver um resultado que não alcance o padrão de excelência prescrito essa autoestima irá dissolver-se. Em contraste, a verdadeira autoestima é mais estável, pois está fundada num valor próprio sólido. Um sujeito que tenha uma verdadeira autoestima sente-se

confortável em ser quem é e o seu valor é um aspeto integrado de si mesmo e refletido em agência, proatividade e vitalidade.

1.3.2 Autoestima na Adolescência

O período da adolescência é importante para o processo de formação da autoestima. A formação da autoestima pode ser estimulada, incentivada pelos pais e professores. O nível de autoestima é refletido na atitude e no comportamento do adolescente, tanto em casa quanto na escola (Mogonea e Mogonea, 2014). Este período pode ser crítico para o desenvolvimento da autoestima e autoidentidade, havendo autores que defendem que a baixa autoestima pode comprometer a regulação emocional do adolescente e outros que, por outro lado, afirmam que alta autoestima serve como um papel de resiliência ou adaptação positiva, no entanto, estas noções são exageradas.

É impossível não reparar a importância que a autoestima tem durante a adolescência, pois um indivíduo com um elevado valor próprio tende a ter um alto nível de tolerância em relação à frustração e a enfrentar novas situações de maneira positiva e confiante, enquanto um jovem com baixa autoestima inclina-se para sentimentos de incerteza e inferioridade. Isto levou à criação de certos “mitos” como a relação entre baixa autoestima e baixos resultados académicos, e baixa autoestima e a agressividade nos adolescentes.

Embora seja possível que a baixa autoestima afete os resultados académicos de um adolescente, de acordo com Baumeister et al. (2003) possíveis alterações na autoestima é uma consequência, e não uma causa, do desempenho do jovem. Por outro lado, em relação à conexão entre a baixa autoestima e a agressividade, existem pesquisas substanciais que contradizem essa suposição, pois mostram que muitos estudantes agressivos expressam um nível de autoestima adequado e até inflacionado. É, então, importante discutir as características e consequências da alta e da baixa autoestima.

1.3.3 Alta Autoestima

Vários estudos identificaram a autoestima como um componente importante para bem-estar emocional (Baumeister, Campbell, Krueger e Vohs, 2003). Pessoas com alta autoestima experimentam mais felicidade, otimismo e motivação do que aquelas com baixa autoestima, além de menos depressão, ansiedade e humor negativo. Também são mais propensas a persistir diante de tarefas difíceis do que as pessoas com baixa autoestima (Baumeister et al., 2003).

Um nível elevado de autoestima proporciona a um indivíduo a capacidade de aceitar momentos felizes e de lidar situações desagradáveis, sendo também capaz de moderar a expressão de esquemas disfuncionais e sintomas depressivos na experiência de eventos negativos da vida (Stavropoulos et al., 2015). Indivíduos com alta autoestima também parecem mais eficazes no comportamento autorregulado direcionado a objetivos (Di Paula e Campbell, 2002).

A autoestima é importante para a autorregulação e a qualidade de vida e a relevância da autoestima para a psicologia positiva. A autoestima fornece a energia para mobilizar o comportamento humano e também contribui para a sua direção (Mackinnon; 2015, 18). O desenvolvimento de uma autoestima saudável é extremamente importante para um bom ajuste pessoal e social.

No entanto, também existe um lado negativo da autoestima. Baumeister, Smart e Boden (1996) sugeriram que pessoas com elevada autoestima têm maior probabilidade de serem vaidosas, arrogantes ou ocasionalmente narcisistas. Eles esperam receber avaliações positivas de outras pessoas; se recebem feedback negativo, um ego ameaçado os motiva a gastar recursos pessoais para lidar com as avaliações negativas. Este é o tipo de autoestima que Deci & Ryan denominaram de contingente.

Alguns autores veem o narcisismo como uma forma extrema de autoestima. Os narcisistas veem-se como se fossem a única realidade digna de estima, sendo os restantes meros geradores da sua suposta grandeza e valor. A característica essencial do transtorno de personalidade narcisista é um padrão generalizado de grandiosidade, necessidade de admiração, um senso grandioso de autoimportância, uma crença de que são superiores, especiais ou únicos.

Um estudo (Gerrard, Gibbons, Reis – Bergan, and Russell, 2000) analisou as cognições egoístas em pessoas com alta autoestima que se envolveram em comportamentos imprudentes, menos ideais e arriscados, descobriu que a maioria destes indivíduos costuma utilizar uma variedade de estratégias cognitivas de autoentendimento para se autojustificarem. Estes indivíduos empregam essas estratégias para lidar com a inconsistência entre o seu comportamento e a sua autopercepção positiva.

A Teoria do Gerenciamento do Terror oferece uma explicação para este comportamento, pois defende que os indivíduos sentem-se motivados a criar autoavaliações positivas, pois a autoestima constrói um amortecedor contra o potencial onnipresente de perigo (Pyszczynski et al. 2004). Esta teoria existencial pretende explicar duas tendências

básicas que caracterizam o comportamento humano: um desejo de manter uma autoimagem favorável, e os valores da cultura de uma pessoa, ou seja, indivíduos com uma elevada autoestima tendem a criar barreiras que os protegem da ansiedade e dos potenciais perigos que existem à sua volta anestesiando-os para os mesmos.

1.3.4 Baixa Autoestima

Um indivíduo com baixa autoestima destaca-se por uma autoavaliação global neutra. O seu conceito pessoal é incerto e confuso, e tem uma abordagem cautelosa e autoprotetora na vida, embora seja altamente suscetível e dependente de pistas externas e relevantes. Carece de um entendimento unificado claro e consistente de quem são (Baumeister, 1993) com comportamentos sociais que refletem uma orientação cautelosa.

A baixa autoestima é frequentemente relacionada com problemas como transtornos depressivos, distúrbios alimentares e abuso de substâncias. No caso de adolescentes, tem sido associado a problemas comportamentais e mau desempenho escolar, além de problemas comportamentais graves, como tendências suicidas, desajustamentos que levam a problemas psicológicos como depressão, ansiedade social e solidão (Sharma & Agarwala, 2015).

Em suma, a depressão na infância e adolescência tornou-se objeto de estudos consideráveis nas últimas décadas. As crianças não podem atingir todo o seu potencial se forem afetadas por distúrbios emocionais ou mentais que dificultam o seu sucesso. Ao sofrerem de abuso emocional, as crianças, podem experimentar depressão e ter baixa autoestima. Foi relatado que o comportamento dos pais se relaciona com a autoestima de uma criança e é conhecido por ser uma das reações ou consequências de maus-tratos psicológicos (Weber, 2001). Um extenso corpo de evidências apoia o papel dos processos familiares no desenvolvimento, curso e manutenção da depressão em crianças e adolescentes (Sander e McCarty, 2005).

Aqui damos por terminado o capítulo relacionado com o Adolescente, e, consequentemente, iniciamos o capítulo relacionado com a percepção visual, uma componente central, não só para o enquadramento teórico deste relatório, mas também para a temática do desenho no geral. Já vários estudos foram realizados e teóricos, psicólogos e neurocientistas percetivos especulam sobre possíveis relações entre produção artística e processos percetivos. Arnheim (1954) sugeriu que tanto a percepção quanto a criação artística envolvem a compreensão de características estruturais significativas de padrões por meio de princípios de organização visual. No seguinte capítulo será apresentado o papel da percepção visual.

2. Percepção Visual

No seu artigo *Human Vision as a Reality Engine* (2010) Donald D. Hoffman questiona-se sobre a aparente facilidade da visão e acaba por comparar a visão humana com uma câmara que apenas tira fotografias, o que para o autor não faz sentido, pois “pesquisas na área neurociência cognitiva revelam que cerca de metade do córtex cerebral, talvez 50 bilhões de neurónios e 10 trilhões de sinapses, estão envolvidos quando simplesmente abrimos os nossos olhos e olhamos”.

Hoffman defende que o sistema visual é um mecanismo de realidade e que este cria todas as profundidades, formas, objetos, cores, texturas e movimentos visíveis. É necessário um enorme poder computacional para criar os mundos visuais nos quais nos encontramos constantemente imersos. Por isso, é fácil esquecer que aquilo que é visível é o produto de uma renderização criada pelo cérebro com a informação fornecida pelos olhos, porque o mundo visual está sempre presente e parece que apenas “tiramos fotos dele”. No entanto, isso é o resultado do nosso “mecanismo de realidade [ser] (...) tão rápido e eficaz que cria o que vemos tão rápido quanto os olhos podem se mover. É o próprio poder e eficiência do nosso mecanismo de realidade que nos faz desconhecer que ele existe.” (Hoffman, 2010).

A partir desta informação podemos definir a percepção visual como um sistema extremamente complexo onde os seus registos sensoriais são o conjunto de formas criadas na retina de um observador frente de um objeto visível que posteriormente são analisadas pelo cérebro. Esta é uma definição que pode ser considerada como simples, mas acaba por ser útil para ilustrar este conceito.

2.1 O papel da Percepção Visual

Para a maioria dos indivíduos “Desenhar” é uma habilidade manual que consiste na capacidade de gerar símbolos e sinais para representar o que se vê. Esta noção não é errada, no entanto, é demasiado simples. Um estudo realizado por Cohen & Bennett (1997), no qual os autores avaliaram a precisão do desenho em relação à coordenação motora, decisões representacionais e percepção visual do sujeito, indica que a percepção visual do objeto é o fator mais relevante para a realização de um bom desenho, no entanto, também é a razão para a maioria dos erros cometidos quando se está a desenhar.

Outro estudo, conduzido sobre este mesmo assunto foi o de Kozbelt (2001). O autor coordenou uma análise extensa sobre as características das habilidades perceptivas dos artistas

em relação ao desenho. Os participantes deveriam completar várias tarefas viso-espaciais, como imagens fora de foco e conclusão da Gestalt, rotação mental e figuras incorporadas, e outras tarefas com diferentes graus de complexidade. Os artistas mais experientes superaram os novatos em todas as tarefas de percepção e de desenho de linhas, e uma grande porção das variações, entre os dois grupos, nas pontuações destas tarefas foi compartilhada pelos membros dos respectivos grupos. Isto inequivocamente sugere uma relação entre o desempenho da percepção visual e do desenho.

Existem várias teorias para explicar esta relação e é possível dividi-las em duas teorias base que têm conceitos diferentes para o funcionamento da percepção visual dos artistas: a primeira é uma noção *Top-Down* e a segunda é o conceito de *Bottom-Up*, ou de “olho inocente”. Em seguida iremos falar da primeira.

2.1.1 *Top-Down*

Quando se trata da teoria de *Top-Down visual processing* refere-se “ao efeito significativo que objetivos e conhecimentos têm sobre a função do sistema visual.” (Chamberlain, 2013: 25). Neste conceito os conhecimentos prévios do sujeito que desenha exerce um peso na forma como esse indivíduo visualiza o objeto a desenhar. Esta é uma teoria que foi popularizada por Ernst Gombrich (1960) que no seu livro *Art and Illusion* questiona: “Porque será que diferentes épocas e diferentes nações representaram o mundo visível de formas tão diferentes?”

No centro da sua teoria está a noção de que o artista não começa com a sua impressão visual do objeto, mas com o conceito do mesmo. Gombrich argumentou que os artistas usam a sua compreensão da estrutura dos objetos para influenciar lucrativamente a sua percepção. Ao criar desenhos ou pinturas realistas, os artistas devem ser sensíveis a pistas que induzirão à ilusão de um objeto ou cena nos espectadores. Apoiando o seu argumento sobre no uso de esquemas pelos artistas com referência aos manuais de instruções usados para treinar artistas ao longo da história, e que, juntamente com as suas contrapartes modernas, fornecem descrições verbais e desenhos de linhas simplificados para destacar as proporções e formas básicas dos objetos. Essas instruções fornecem aos artistas um conhecimento explícito e declarativo da estrutura de tipos de objetos comuns e meios de descrever essas informações, num determinado meio. Por outro lado, os “não-artistas”, como diz Gombrich, não possuem esse conhecimento especializado e, por isso, carecem de bases para resolver erros cometidos quando estão a desenhar.

Um estudo realizado por Solso (2001) examinou a atividade cerebral de Humphrey Ocean e a de um não-artista enquanto desenhavam rostos. O artista profissional exibiu menor ativação no córtex parietal posterior direito, uma região responsável pelo processamento da face, mas maior ativação na área frontal direita-média, área onde ocorrem associações complexas, manipulação de formas visuais e o planejamento de respostas motoras finas. A conclusão que o autor chega é que Ocean estava menos focado na identidade genérica do estímulo como rosto e mais na análise das suas características locais abstratas. Estas conclusões, são consistentes com as ideias de Gombrich (1960), que defendia a importância dos fatores estratégicos baseados no conhecimento da representação.

No entanto, o facto de permitir que o conhecimento prévio tenha tanto peso no momento de desenhar um objeto também pode ter repercussões negativas. Cohen & Bennett (1997) no seu artigo *Why Can't Most People Draw What They See?* sublinham que um dos erros mais cometidos resulta do que os autores chamam “*delusion*”, ou seja, do facto das pessoas desenharem o que pensam que estão a ver, principalmente quando lhes falta conhecimentos para realizarem uma boa renderização do objeto que querem desenhar. Contudo os autores também afirmam erros resultantes de uma “*delusion*” podem ser corrigidos através da aquisição de mais conhecimentos.

2.1.2 Bottom-Up

Por outro lado, a teoria do *Bottom-Up*, ou do “olho inocente”, implica uma forma diferente de analisar o objeto a desenhar. Em vez do artista ancorar-se em conceitos anteriores para realizar um desenho, ele tem a habilidade de “esquecer” os seus conhecimentos e fundamenta o seu desenho na apreensão das relações espaciais fundamentais, dirigindo o olhar para o objeto ou modelo como se fosse a primeira vez que o está a analisar, sendo esta, segundo autores como Betty Edwards (1989) e Nicolaidis (1941), a forma mais eficaz de produzir representações gráficas precisas.

Um estudo realizado em 2012 por Glazek demonstra que artistas experientes não mostraram diferenças em termos de performance no momento de desenhar um objeto familiar em comparação com uma forma nova, ou que não tem tanta experiência em desenhar, mas que jovens artistas mostraram ter mais facilidade em desenhar o que lhes é conhecido. Isto sugere que artistas experientes têm a capacidade de “esquecer”, ou melhor, ignorar a representação mental que surge ao receber certos estímulos.

A capacidade de ignorar representações mentais ao esboçar a partir de modelos reais pode ser uma vantagem de especialistas com certos tipos de conhecimentos, como na arte visual. Noutras palavras, artistas visuais podem processar estímulos familiares e novos da mesma maneira, enquanto não-artistas podem utilizar processos distintos devido à incapacidade de inibir o processamento perceptivo *Top-Down* e os subsequentes estímulos familiares. Glazek, 2012: 155

Algo que ambas teorias têm em comum é a verdade de que, no que é relativo ao desenho, a experiência e a prática tende sempre a permitir melhores resultados. Embora haja autores que defendam uma das teorias versus a outra a verdade é que ambas são válidas e acabam por servir diferentes propósitos. Kozbelt (2010) sugere que as teorias de olho inocente são mais pertinentes para a representação de detalhes e para visualizar as relações entre proporções, enquanto o processamento *Top-Down* permite um construir uma melhor composição, pois se debruça mais no campo da seleção visual e planeamento. Importa referir que este foi o modelo utilizado na implementação da unidade didática sobre o qual se debruça este relatório.

Os protestos relativos ao processamento de *Top-Down* e *Bottom-Up* no desenho podem ser testados ao analisar o desempenho do aluno em tarefas equivalentes comparando o desempenho em situações de representação e não representação, para avaliar em quais circunstâncias o funcionamento perceptivo aprimorado ocorre. Isto será discutido no capítulo 7 da parte prática, onde serão analisadas as performances da turma e dos alunos selecionados para a análise da prática.

2.2 Representação Visual

O mundo dos gráficos é uma estrutura complexa e articulada, fundada num conjunto de regras e em mecanismos que podemos identificar e descrever. Mas tem recebido pouca atenção especulativa, talvez porque muitas vezes é considerado pertencer àqueles poucos indivíduos aos quais a natureza deu uma mão talentosa. (Massironi, 2002:1)

2.2.1 Galeria Mental

Qual é a importância de um artista desenvolver uma galeria mental? A sua função é arquivar imagens e estímulos visuais que, se tomarmos em conta o processamento *Top-Down*, podem estar implicadas no processo do desenho por meio da sua conexão com a percepção visual, e quanto maior e mais abrangente é uma galeria mental mais extenso é o número de

conceitos e relações que um artista cria no momento de desenhar e, no que lhe concerne, diminuiu o teor dos erros cometidos devido a pré-conceitos obsoletos.

Esta temática também é tratada quando se refere de desenho livre ou expressivo, havendo autores que afirmam que não, quando se aplica ao desenho de observação. No entanto, as imagens mentais também podem ser usadas durante a criação de novas obras de arte, e esta capacidade também têm a possibilidade de ser empregada no desenho representacional quando é necessário renderizar certas características que não são tão visíveis num objeto ou na composição de esquemas apropriados para orientar o desenho e a segmentação do estímulo recebido (Gombrich, 1960; Seeley & Kozbelt, 2008).

Estudos neste campo revelaram duas formas distintas de imagens mentais visuais (Blajenkova, Kozhevnikov, & Motes, 2006), cada uma das quais poderia desempenhar um papel na percepção durante o desenho observacional: (i) a primeira é a imagem conceitual do objeto, que inclui representações da aparência literal do mesmo como tamanho, cor e forma; (ii) a outra forma inclui representações espaciais dos relacionamentos entre os objetos ou os locais das partes dos objetos. As imagens de objetos ajudariam na transferência e retenção de detalhes refinados no desenho, enquanto as imagens espaciais sustentariam as relações espaciais entre os elementos de uma cena ou objeto complexo.

Dentro desta temática é necessário ressaltar a importância da aquisição de uma *schemata* e a forma como estes esquemas podem influenciar a percepção dos artistas de várias maneiras. O primeiro ponto é que os esquemas fornecem aos artistas conhecimentos de posicionamento relativo às proporções de objetos, por exemplo, ao desenhar um rosto é necessário saber que, segundo o cânon, a largura do rosto equivale ao comprimento dos olhos cinco vezes e que a altura do rosto é três vezes a altura do nariz. Que os esquemas podem simplesmente chamar atenção para recursos e características de um objeto ou cena que, de outra forma, poderiam passar despercebidos.

2.2.2 Memória Visual

Com exceção do estudo de contorno, não há desenho que não seja um desenho de memória porque, por menor que seja o intervalo desde o momento em que olha para o modelo até olhar para o desenho ou pintura, acontece a memorização do que tem somente visto (Nicolaidis, 1942: 40)

De acordo com Nicolaidis quase todos os desenhos são realizados a partir da memória o que pode ser alterado é o intervalo entre a visualização do modelo e a visualização do

desenho. Artistas que conseguem fazer esta transferência de objetos de observação (modelo/desenho) de forma eficaz estão, muitas vezes, em vantagem pois reduzem a probabilidade de incompatibilidade entre o seu desenho e o modelo. Por outro lado, um indivíduo que não tem a capacidade despender o mesmo tempo para a observação de ambos pode, por um lado, depender demasiado de certas representações esquemáticas da memória visual, o que pode dificultar a produção de desenhos realistas, ou por outro lado criar um desenho pouco coeso na composição e nas proporções por não dar a suficiente atenção à representação gráfica que está a ser realizada.

Kosslyn (1996), que criou um modelo de teste de hipóteses para o reconhecimento de objetos visuais, argumenta que a percepção ocorre de forma fragmentada. Numa fase inicial só são recolhidos recursos suficientes para a identificação do objeto ou para a aquisição dos detalhes necessários para uma determinada tarefa. É como se existisse um subsistema que extrai a estrutura básica da imagem e que, em seguida, relaciona a imagem adquirida com o conhecimento prévio das formas gerais dos objetos armazenadas na memória associativa (Kosslyn, 1996; Thompson & Kosslyn, 2000).

Este processo pode, no entanto, obter um resultado favorável, onde o sistema faz uma correspondência adequada entre um padrão visual e um registo armazenado da forma ou função de um objeto e o processo será então concluído. Por outro lado, se o subsistema de reconhecimento de padrões não corresponder adequadamente a nenhuma representação de objeto na memória, será utilizado a correspondência mais próxima, utilizando a memória de longo prazo para auxiliar a resolução do problema.

Por outro lado, e num estudo mais recente, Glazek (2012) defendeu o papel da memória de trabalho visual de longo prazo como um método de recuperar programas motores finos da memória durante o ato de desenhar. Neste estudo o autor mediu os movimentos oculares e a produção motora de artistas e não artistas enquanto desenhava novos e familiares estímulos, que eram manipulados por complexidade. Verificou-se que os especialistas usavam durações de codificação mais curtas e cobriam uma área menor da cena visual durante cada período de codificação.

O autor, ao interpretar a informação adquirida, sugeriu duas conclusões. A primeira é que “a experiência permite o processamento de qualquer estímulo visual com relativa facilidade.” (Glazek, 2012: 162), o que sublinha a importância da criação de *schemata* e de todo o conhecimento que os artistas adquirem quando exercem a sua arte. A segunda conclusão que Glazek retirou aborda o conceito de *Bottom-Up* e o autor defende que “os

especialistas possuem um análogo do olho inocente que, ao codificar estímulos familiares, permite que eles imitem a maneira como processam - e, por extensão, percebem - novos estímulos.” Glazek dá mais importância a esta segunda conclusão, afirmando que “Assim, qualquer estímulo é codificado de maneira a diminuir a interferência de *Top-Down* quando comparado a um iniciante, cujos padrões de codificação são significativamente mais alterados quando a interferência de cima para baixo do LTM está presente.” (Glazek, 2012: 162).

Embora este último artigo seja extremamente pertinente, o autor, quando escreve a sua segunda conclusão, parece não levar em conta a importância da criação de uma boa galeria visual. Este conceito é particularmente importante, pois a galeria visual e a base de conhecimentos de um artista experiente é muito diferente da de um sujeito inexperiente. E, referindo mais uma vez o estudo realizado por Solso (2001), os artistas experientes têm uma maior facilidade em fragmentar a imagem em porções locais abstratas que, por sua vez são mais fáceis de desenhar. Um bom exemplo disto é o *Block-in* um método de desenho que se fundamenta na geometrização e simplificação das formas.

2.3 Relação entre Mão-Olho

Num estudo mencionado anteriormente, Glazek (2012) mediu os movimentos das mãos e dos olhos, entre artistas e não-artistas, numa tarefa de desenho naturalista para avaliar se a produção motora apresentava características de especialização e produção perceptiva. Para tal o autor concebeu uma relação visual versus motora ao dividir a duração e largura das linhas (criadas por uma caneta num tablet) pela quantidade de ampliações e duração da codificação visual.

O autor argumentou que, se essa proporção diferir entre especialistas e iniciantes, particularmente no caso de estímulos familiares, há evidências de maior interatividade entre a entrada visual e a saída do motor como resultado da experiência em desenho. E os resultados apontaram que “A produção geral de motor dos especialistas também foi mais eficiente que a dos novatos. Os especialistas esboçaram durações mais longas e mais amplas que os iniciantes, ao mesmo tempo, em que exigiam menos informações visuais para fazê-lo” (Glazek, 2012: 162), isto sugere que os artistas experientes possuem saída de motor mais eficiente do que os iniciantes no que diz respeito a tarefas de desenho e que a base dessa eficiência pode ser um acoplamento mais eficiente de entrada visual com saída de motor.

No entanto, os especialistas no estudo de Glazek ainda mostraram um efeito de familiarização na saída do motor; as suas unidades motoras tornam-se mais focadas e restritas a estímulos familiares, o que sugere que a mão do sujeito continua a ser vítima de influência da familiaridade e continua a realizar movimentos que se traduzem numa renderização que se enquadra no “estilo” do artista.

Em suma, é possível afirmar que o controle motor pode não estar fortemente implicado nas diferenças individuais na habilidade de desenhar, no entanto, sabe-se que os movimentos das mãos e dos olhos têm fortes influências bidirecionais (Hayhoe & Ballard, 2005). Existindo estudos recentes que caracterizam o desenho representacional como “um bom exemplo da influência em *loop* entre visão ativa e planeamento/controlador motor” (Coen Cagli et al., 2008: 2) e, portanto, é altamente provável que a interação entre o movimento motor fino e o movimento dos olhos seja um componente importante das diferenças individuais na capacidade de desenhar.

3. Desenho

O desenho, como forma de expressão, é quase tão antigo como a própria raça humana, e já foi comprovado que, como forma de comunicação, é muito mais antigo que a própria escrita. Mesmo quando se pensa na escrita, é possível defini-la como o registo de marcas sobre um suporte e esta é também uma definição que pode ser utilizada para o desenho. Segundo Chamberlain (2013) a expressão artística inicial fornece evidência da capacidade de simbolizar, comunicar e produzir crucialmente novidades e, assim, é um dos principais indicadores da progressão cognitiva do Homo sapiens durante a sua evolução.

Neste capítulo, como o título indica, será abordada a temática do desenho, iniciando por um texto que oferece uma visão sobre a história do Desenho.

3.1 Uma breve história do Desenho

De acordo com Kenin (1974), e muitos outros historiadores, durante grande parte da história antiga, os desenhos não eram vistos como obras de arte, mas sim, como trabalhos preparatórios para outras formas de arte, conotação que ainda hoje é aplicável ao desenho. Esta tradição persistiu até ao advento da perspectiva linear no Renascimento, período que se destacou na História de Arte e viu o florescimento das artes representativas; e a invenção do papel, onde que houve uma alteração no ato de desenhar.

Durante este período, e apesar de ganhar uma certa autonomia, o desenho era visto durante o como uma etapa mecânica, no sentido exatamente de possibilitar a transferência de etapas de visualização de uma ideia, de um lugar para outro, ou da observação/representação da natureza para a realização da obra final no estúdio. Tal acontecida devido ao seu papel subsidiário naquelas disciplinas, era considerado um trabalho preparatório ou uma etapa em relação à obra. O desenho era um meio de dar forma ao pensamento, à Ideia, era “coisa mental”, que se tornava visível através de estudos e esboços. Esta relação de subordinação com a obra remetia-o para o espaço privado do atelier por isso, geralmente, não era assinado.

A Academia cumpriu o papel de elevar a pintura e outras formas artísticas ao estatuto liberal, e embora isto se possa dever ao desenho, não é possível afirmar que o desenho como método artístico foi elevado. O desenho durante a época da Academia Francesa foi utilizado como arma para atacar aqueles cujo estilo artístico não se enquadra com o que era considerado “arte”. Durante séculos, o desenho teve uma taxinomia muito rígida porque era

sempre conotado com a arte académica e com a ideia inicial; continuando a ser considerado uma obra gráfica preparatória quer para a pintura, quer para a escultura ou para a arquitetura.

Na última etapa da academia, o desenho acabou por cair subordinado à cor. A arte representacional saiu de moda. Embora a educação artística no final do século XIX consistisse, em grande parte, de desenho industrial e artesanal, o que acabava por colocar um foco no realismo, os interesses dos jovens passaram a aparecer com maior destaque no programa de ensino na década de 1920 (Freedman & Stuhr, 2004). Como resultado, o desenho acabou por também ser negligenciado como meio de expressão, tornando-se uma das características da educação artística no decorrer do século XX, que refere a troca dos modos tradicionais da prática artística para abordagens mais conceituais (Cannatella, 2004).

“O desenvolvimento da educação artística ao longo do século XX refletiu as preocupações artísticas da sociedade, com um enfoque diminuído nas habilidades e um enfoque maior na expressão.” (Chamberlain, 2013)

Atualmente o desenho tem uma importância diferente. Existem licenciaturas que se focam no seu desenvolvimento, inúmeras teses que abordam este tema, e quando se trata de concursos o desenho é sempre um meio que aparece em mão com a pintura e a escultura. Isto pode, em grande medida, dever-se ao fato do papel e outros materiais de desenho serem mais acessíveis que telas, pincéis e tintas, no entanto, não incapacita a realidade de que o Desenho está a ascender para um nível semelhante às outras artes representativas.

3.2 O Instinto do Desenho

Pablo Picasso afirmou que “Todas as crianças são artistas. O problema é como permanecer um artista quando crescermos” (Peter: 1977, 25), e da mesma forma que a sociedade abandonou as formas de arte representacional nas últimas décadas do século XX, as crianças parecem abandonar a prática de desenhar ao entrar num certo estágio de desenvolvimento.

O desenho é uma atividade extraordinária. Tanto quanto se sabe, de todas as criaturas deste planeta, os humanos são os únicos que têm a capacidade de produzir imagens. Já macacos e elefantes foram persuadidos a pintar e desenhar e as suas obras de arte também foram exibidas e vendidas, mas eles não aparentam ter a predisposição de desenhar, como o homem pré-histórico apresentou quando pintou o primeiro mural, e as imagens carecem sempre o fator realista, não refletindo o que a criatura vê. O que leva a pressupor que

desenhar imagens percebidas é uma atividade confinada aos seres humanos e tornada possível pelo cérebro humano.

Para as crianças o desenho é uma forma de expressão e nos seus primeiros anos elas dedicam-se à sua prática de forma abundante e sem inibição. Consequentemente, o desenho e a expressão artística são vistos como meios vitais de comunicação para crianças (van Sommers, 1984). Num primeiro estágio (entre os 18 e 30 meses) as obras de arte assumem um caráter abstrato, expressando o movimento e as emoções da criança, onde o processo é tão importante quanto o produto (Arnheim, 1956). Mais tarde as crianças começam a desenhar formas reconhecíveis, como, por exemplo, o círculo do qual se originam os desenhos da forma humana. A partir dos dois anos, as crianças tendem a desenvolver um realismo simbólico e parecem ter objetivos de representação em mente, mesmo antes de começarem a desenhar (Thomas & Silk 1990).

Nos seguintes estágios do desenvolvimento do desenho, as representações tornam-se mais detalhadas e as crianças preocupam-se mais com as relações entre os elementos do desenho. Os desenhos começam a mostrar um melhor senso de proporção o que se traduz em representações mais realistas. Após saírem da escola primária as representações das crianças começam a incorporar uma perspectiva linear, transmitindo uma sensação de profundidade a partir de pontos de vista predefinidos específicos. Embora grande parte das crianças comecem a desenvolver comportamentos relacionados com a arte e, mais especificamente, o desenho ao longo da infância, em algum momento todas, exceto algumas, abandonam o desenho, tornando-se cada vez mais fiéis ao mundo que favorece a competência linguística sobre a expressão visual (Arnheim, 1969; Edwards 1979).

Vários autores subscrevem a ideia de que o desenvolvimento da habilidade verbal aumenta a capacidade das crianças de abstrair, generalizar e simbolizar conceitos, o que atua como um anátema para uma verdadeira representação do mundo visual. A pressão para representar o mundo de maneira realista e o fato da maioria das crianças falhar em fazer isso com sucesso é o catalisador provável do abandono do desenho pelas crianças (Edwards 1979: 68), pois ao não conseguirem reproduzir imagens de forma fotográfica os adolescentes acabam por desistir ao acreditarem que não têm talento.

Dito isto, este projeto foi realizado numa turma de 11.º ano de Artes Visuais, sendo óbvio que a maioria dos alunos conseguiu ultrapassar este obstáculo, no entanto, também existe um grupo de alunos que continua a debater-se com este problema. O primeiro grupo, ou seja, a maioria da turma, é composto por alunos que conseguem copiar uma imagem com

rigor e de forma realista, e de alunos que percebem que não é necessário copiar de forma perfeita para conseguir um bom desenho. O segundo grupo, por outro lado, é constituído por alunos que sentem que as suas capacidades de desenho não são boas, pois não conseguem desenhar de forma realista., mas ainda assim continuam a desenhar e a expressar-se de forma artística. Estes alunos destacam-se em exercícios de expressão e gestualidade, mas quando lhes é pedido um desenho de observação a sua motivação e autoestima decresce, pois, acreditam que não são suficientemente “talentosos” para conseguir resultados semelhantes aos dos seus colegas.

3.3 Erros comuns na prática do Desenho

No artigo *Why Can't Most People Draw What They See?* escrito por Cohen & Bennett (1997) os autores apresentam quatro possíveis fontes de imprecisões no desenho: percepção errónea do objeto, incapacidade de tomar boas decisões de representação, habilidades motoras deficientes e percepção errada do desenho. Este artigo é particularmente pertinente, pois será utilizado como um dos momentos de avaliação da performance dos alunos no capítulo 7 da Parte Prática.

O primeiro tópico abordado no artigo é a percepção errónea do artista sobre o objeto, sendo afirmado que esta é a capacidade mais amplamente pesquisada no processo de desenho e estes autores indicam pelo menos duas causas distintas da interpretação errónea de um objeto pelo artista: ilusões e delírios.

“Ilusões são definidas como percepções erróneas que não podem ser corrigidas através de um ato de vontade.” (Cohen & Bennett, 1997: 610). De acordo com Gregory Richard (1991 & 1997) existem três classes de ilusões, físicas, fisiológicas e cognitivas, e em cada classe existem ambiguidades, distorções, paradoxos e ficções. As ilusões físicas são causadas pelo ambiente físico, como, por exemplo, a deformação de um objeto quando este é imerso em água; as ilusões fisiológicas surgem no olho ou na via visual, são efeitos da estimulação excessiva de um tipo de recetor específico; e, por fim, as ilusões visuais cognitivas que segundo vários autores, são a forma mais comum de ilusão.

“Os delírios são definidos como crenças falsas que são mantidas apesar da evidência invalidante. Os delírios geralmente podem ser corrigidos através de um ato de vontade.” (Cohen & Bennett, 1997: 610). Estes erros ocorrem quando um artista confia nas informações que possui sobre a aparência do objeto e um bom exemplo disto é dado por Edwards (1984)

quando a autora explica que o motivo que leva aos principiantes a terem tantas dificuldades com proporções é porque este tipo de percepção errônea, como já foi dito anteriormente, pode ser corrigida através da aquisição de mais conhecimentos, os estudantes de arte, por exemplo, têm a capacidade de reconhecer prontamente os seus erros e falhas no seu conhecimento o que leva à sua correção.

A segunda fonte possível de imprecisão do desenho, segundo Cohen & Bennett (1997), é a incapacidade do artista de tomar decisões corretas sobre quais informações visuais a representar e como representá-las. Este é um tópico que está relacionado com o conceito de ilusões e delírios, mencionados previamente, pois estes afetam as decisões que os indivíduos tomam quando estão a desenhar, e o seguinte tópico que é: habilidades motoras deficientes e como estas afetam a produção artística. Autores (Cohen & Bennett, 1997; Gombrich, 1984) defendem que as obras estão limitadas pelos materiais utilizados pelos artistas e que em muitas ocasiões o indivíduo deve tomar decisões sobre que informações deve incluir ou omitir e de que forma as deve transformar para que possam ser tratadas de forma adequada pelos materiais. “As características de cada material de renderização devem ser conhecidas para que um objeto seja renderizado com sucesso.” (Cohen & Bennett, 1997: 611).

Após a escolha da técnica e materiais a utilizar para a realização do desenho é necessário que o artista seja capaz de traduzir essas decisões em marcas físicas no papel. Para isso o artista deve ter as habilidades motoras apropriadas para realizar adequadamente essa tarefa. Quando um indivíduo tem a capacidade de criar marcas que se aproximam à marca que desejam recriar é possível afirmar que este possui a coordenação motora necessária para criar uma representação precisa. Por outro lado, é quando acontecem erros na representação, pois é difícil separar se o erro ocorreu devido a uma má decisão de renderização ou se se trata de habilidades motoras deficientes, isto implica que estas duas fontes de imprecisões estão firmemente conectadas. Para terminar, os resultados da primeira e da segunda experiências conduzidas por Cohen & Bennett (1997) mostram que “a falta de coordenação motora dos artistas contribuiu muito pouco para desenhar imprecisões.”, o que coincide com a pesquisa levada a cabo para o tópico da percepção visual e da relação “mão-olho”.

Por fim, o último tema tratado pelos autores, a percepção que um artista tem sobre a sua obra. Cohen & Bennett (1997) defendem que da mesma maneira que um indivíduo deve perceber o objeto como ele existe, também é necessário que ele perceba o desenho, e que esta etapa crítica permite que o artista tenha noção dos erros cometidos e desenvolva estratégias para a sua correção. No entanto, é possível que as imprecisões permaneçam no desenho

porque o artista, percebe-os como corretos, embora não o sejam. Em suma, e citando Cohen & Bennett (1997, 612), “A incapacidade do artista em avaliar corretamente a marca pode ser mais debilitante do que a incapacidade do artista em perceber corretamente o objeto.”

3.4 Disciplina de Desenho A

O programa de Desenho A aplicado atualmente tem como Coordenador e Autor Artur Ramos, a autoria conjunta de João Paulo Queiroz, Sofia Namora Barros e Vítor dos Reis, e foi homologado em 2002. Embora esta disciplina seja trienal existe um documento que se dedica ao décimo ano e outro que é direcionado apenas aos dois últimos anos do Ensino Secundário. Tendo em vista o desenvolvimento do domínio, percepção e comunicação, de modo eficiente, a partir dos meios expressivos do desenho.

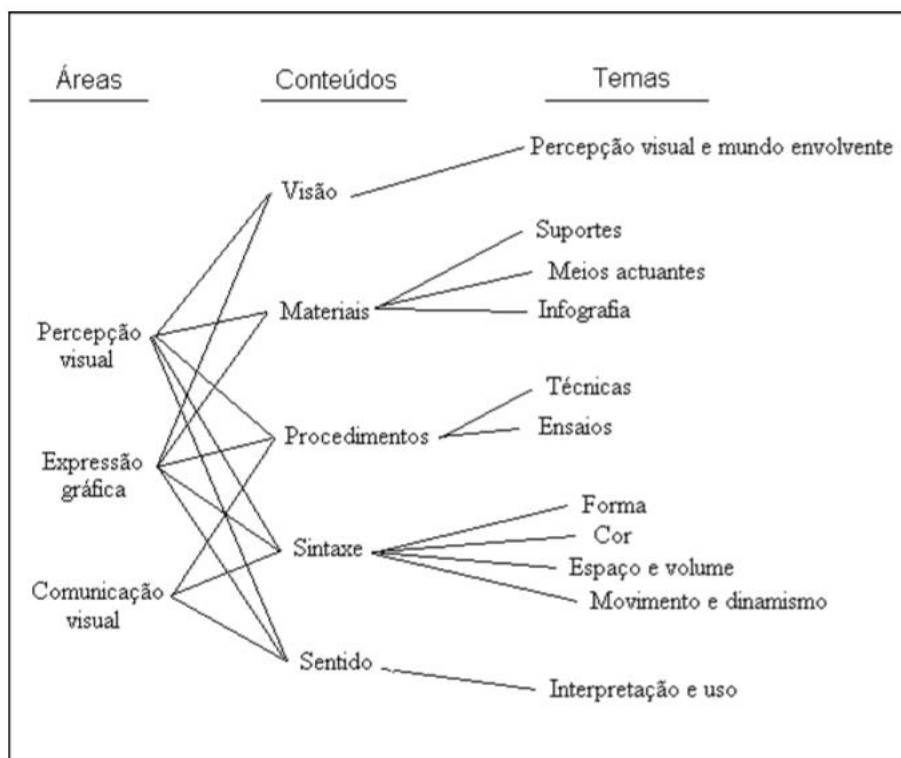


Figura 2 - Quadro de Áreas, conteúdos e Temas do 10.º, 11.º e 12.º anos, retirado do Programa de Desenho A do 10º ano, p.4

Na introdução do programa de Desenho A, do 10.º ano, são listados os princípios, finalidades, objetivos, competências a desenvolver, assim como, os recursos e processos de avaliação, da disciplina de Desenho A para os três níveis de escolaridade. A seguinte imagem foi retirada do programa, nela está representado o quadro teórico e operacional “em que os

conceitos e práticas surjam coerentemente ligados, tendo sempre em vista a sua didática” (Ramos et al, 2002: 4). Este quadro destaca as três áreas de exploração, os cinco conteúdos globais, e os temas subsequentes.

Este documento sublinha que foi elaborado seguindo os princípios de flexibilidade, continuidade, unidade e adequação à realidade da sociedade portuguesa, e, na sua definição de finalidades e objetivos, listada abaixo, estão enumeradas metas atingíveis dentro das especificidades dadas.

As finalidades desta disciplina incluem o: desenvolvimento das capacidades de observação, interrogação e interpretação; assim como as capacidades de representação, de expressão e de comunicação. A promoção de métodos de trabalho individual e colaborativo, observando princípios de convivência e cidadania. A criação e expansão do espírito crítico face a imagens e conteúdos mediatizados e a aquisição, com autonomia, de capacidades de resposta superadoras de estereótipos e preconceitos face ao meio envolvente. As finalidades incluem ainda o desenvolvimento da sensibilidade estética, formando e aplicando padrões de exigência e de uma consciência histórica e cultural.

Os objetivos mencionados no programa da disciplina de Desenho A são os seguintes:

- usar o desenho e os meios de representação como instrumentos de conhecimento e interrogação;
- conhecer as articulações entre perceção e representação do mundo visível, conhecer, explorar e dominar as potencialidades do desenho no âmbito do projeto visual e plástico incrementando, neste domínio, capacidades de formulação, exploração e desenvolvimento;
- desenvolver modos próprios de expressão e comunicação visuais utilizando com eficiência os diversos recursos do desenho;
- desenvolver capacidades de avaliação crítica e a sua comunicação, aplicando-as às diferentes fases do trabalho realizado e ainda o desenvolvimento de sensibilidade estética, adquirindo uma consciência diacrónica do desenho, assente no conhecimento de obras relevantes;
- explorar diferentes suportes, materiais, instrumentos e processos, adquirindo gosto pela sua experimentação e manipulação, com abertura a novos desafios e ideias; utilizando fluentemente metodologias planificadas, com iniciativa e autonomia;
- e, por fim, relacionar-se responsavelmente dentro de grupos de trabalho adotando atitudes construtivas, solidárias, tolerantes, vencendo idiossincrasias e posições

discriminatórias, respeitar e apreciar modos de expressão diferentes, recusando estereótipos e preconceitos.

Em suma, o programa de Desenho A foi concebido com o intuito de preparar os alunos, não só num nível artístico mas também pessoal. No entanto, é também necessário acrescentar, tendo em conta a temática deste projeto, que este programa passou também a integrar o corpo humano e o retrato como tema de estudo. Isto com o objetivo de apoiar o desenvolvimento das capacidades gráficas quer ao nível da observação e análise, quer ao nível do desenvolvimento da expressão gráfica, permitindo que os alunos percebam como se vê o modelo, adotem estratégias de construção e apliquem uma eficiente resolução gráfica para a qual o estudo dos meios atuantes e dos suportes não pode ser descurado, são alguns dos grandes objetivos do Desenho (Ramos, 2017).

3.4.1 Aprendizagens Essenciais

A disciplina de Desenho A, segundo as aprendizagens essenciais da mesma, “deve estabelecer uma relação dinâmica entre o aprender a Ver — a Criar — e a Comunicar, conjugando a análise crítica e reflexiva sobre o que se vê, com a experimentação de conceitos/temáticas com diferentes materiais e técnicas, modos de registo e a utilização de diferentes suportes.” (2018), o desenho então, tendo em conta os diversos processos criativos, é uma ferramenta que favorece o desenvolvimento da sensibilidade estética e artística.

Quando se desenha exercitam-se as capacidades de observação, de análise, de síntese e de representação. As aprendizagens desta área devem construir condições para o equilíbrio entre a aquisição de conhecimentos técnicos e a compreensão do desenho como meio de expressão intencional.

As aprendizagens essenciais de cada disciplina não surgem dissociadas das componentes curriculares das restantes disciplinas da mesma área. Por isso, no caso do curso de Artes Visuais, os domínios da disciplina de Desenho A são comuns à maioria dos domínios das disciplinas relacionadas com a Educação Artística e estes são os seguintes:

- Apropriação e Reflexão entendida como a capacidade de relacionar diferentes movimentos artísticos com os seus critérios estéticos; desenvolvimento de capacidades de observação e análise através do registo gráfico; aquisição e expansão de conhecimentos estruturais da linguagem plástica e a justificação do processo dos seus trabalhos, através da mobilização de conhecimentos.

- Interpretação e Comunicação, que segundo as Aprendizagens Essenciais, é o domínio relacionado com a emissão de juízos críticos sobre conceitos visuais, e com isso evidenciando os seus conhecimentos no contexto da atividade praticada; experimentação de conceitos e temáticas, através do desenho; escolha de modos de registo e suportes; e manifestação de um progressivo domínio dos conceitos e dos elementos estruturais da linguagem plástica.
- Experimentação e Criação domínio onde se enquadra o conhecimento de referências dos vários tipos de artes; exploração de cânones, percebendo as relações entre estes e as diferentes épocas; desenvolvimento de estudos da forma e exercício da capacidade de registo das suas qualidades expressivas; manifestação progressos na capacidade da representação empírica; e desenvolvimento de estudos de formas e escalas começando na análise e síntese do corpo humano.

Em suma, no 11.º ano a disciplina de Desenho A deve proporcionar exercícios que permitam a gradual progressão e mobilização dos conteúdos. É então, necessário sublinhar a importância do desenho de figura humana e retrato, ao representarem duas temáticas que apoiam o desenvolvimento das capacidades gráficas quer ao nível da observação e análise, quer ao nível do desenvolvimento da expressão gráfica. Isto através da utilização das técnicas e dos materiais adequados para desenvolver a capacidade de representação e, ao mesmo tempo, estimular a exploração de conceitos de comunicação visual. Permitindo que os alunos percebam como se vê o modelo, adotem estratégias de construção e apliquem uma eficiente resolução gráfica para a qual o estudo dos meios atuantes e dos suportes não pode ser descurado, são alguns dos grandes objetivos do Desenho (Ramos, 2017).

As atividades desenvolvidas devem então promover o uso do desenho e, outros meios de representação, como instrumentos de conhecimento e interrogação face à realidade experienciada pelo aluno.

3.5 Desenho de Figura Humana

O interesse pela representação do corpo humano surgiu com o início da arte, quando na época do paleolítico onde o Homem pré-histórico começou a criar pinturas e gravuras de vários temas que lhes eram conhecidos e de interesse, e entre temas encontrava-se a representação da figura humana. Desde então a representação da figura humana tem sido um marco sempre presente na arte e no desenho. A disciplina de desenho utiliza o corpo humano

não só como matéria final, mas também como método de aprendizagem, havendo autores como Artur Ramos (2010; 2017) e Betty Edwards (1979) que defendem o propósito do desenho de figura humana e em particular o desenho de retrato como forma de aprendizagem.

Como já foi dito anteriormente, o desenho de figura humana traz as vantagens de auxiliar o desenvolvimento das capacidades gráficas nos campos de observação e análise, assim como no desenvolvimento da expressão gráfica, pois permite que o aluno desenvolva e adote estratégias de construção e aplique uma grande variedade de técnicas, métodos e suportes para a sua resolução. O que, consequentemente, faz com que o corpo humano, como tema, tenha inúmeros exercícios possíveis de implementar na sala de aula.

Tendo em consideração a turma, o tempo disponível e outras variantes presentes, os exercícios que acabaram por ser escolhidos envolveram sempre uma constante de desenho de observação de um modelo, mas pedindo aos alunos que desenvolvessem diferentes metodologias. Num primeiro momento foi pedido um desenho mais livre, com movimentos de braços mais abertos, onde os alunos procurassem a silhueta do desenho e o seu movimento, tomando atenção à escala, num segundo momento foi utilizado o *Block-in* para facilitar a assimilação das formas, dimensões e proporções dos modelos. É necessário sublinhar que estes dois momentos foram utilizados como “teste de aptidão dos alunos”, e que apenas o terceiro e último momento de desenho de modelo, foi utilizado para a avaliação dos conhecimentos dos alunos.

Embora estas aulas tivessem um teor mais prático, também foi ensinado, de forma informal e utilizando os modelos como exemplos, elementos teóricos pertinentes e essenciais para a resolução dos exercícios. Um dos temas abordados foi o cânone de Policlete que defendia que uma estátua (no nosso caso, o desenho de figura humana) deveria ser composta de partes claramente definidas, todas relacionadas entre si através de um sistema de proporções matemáticas e equilíbrio ideais e que a beleza está nas proporções e na harmonia entre as mesmas. Também foi abordado Vitruvius, o homem Vitruviano de Da Vinci e por fim o Cânon das oito cabeças.

Embora, hoje em dia, se acredite que a procura por um sistema de medição perfeito é inútil, pois existem tantas variações entre os corpos de cada indivíduo, o conhecimento de algumas proposições gerais é muito útil no momento de desenho. É necessário desenvolver a capacidade de observação. Para tal é indispensável recorrer a conhecimentos que se vão adquirindo e construindo, pois, segundo Gombrich “ (...) não pode ser suficiente repetir a antiga oposição entre "ver" e "saber", ou insistir de uma maneira geral que toda a

representação é baseada em convenções.” (GOMBRICH, 1977, p. 21). Ou seja, é necessário então auxiliar o processo de observação, fornecendo o estudante de artes com ferramentas que não só ajudem a ultrapassar dificuldades, mas também, promovam a construção de *schemata*.

Não há naturalismo neutro. O artista, assim como o escritor, precisa de um vocabulário antes de embarcar numa "cópia" da realidade (GOMBRICH, 1977, p. 75)

As unidades de medida mais comuns são a cabeça, a face e o pé, existindo até várias referências outras unidades de medida, no entanto, a que é mais utilizada é a cabeça da figura. Geralmente a figura tem entre 7,5 e 8 cabeças de altura, sendo necessário ter em conta que pessoas mais baixas tendem a ter menos cabeças. Para exemplificar isto foram usados alunos de diferentes alturas e foi pedido que os colegas, utilizando um lápis e marcando o comprimento da cabeça, contassem quantas cabeças cada aluno tinha. A primeira cabeça terminava no queixo, a segunda nos mamilos, a terceira no umbigo e a quarta na zona pubiana, este foi um facto constatado em todos os alunos de diferentes alturas. A quinta cabeça terminava a meio da coxa, para a maioria, mas depois a sexta cabeça dos alunos mais altos terminava antes do joelho, enquanto que os alunos mais baixos terminava depois dos joelhos ou até no meio da perna.

Este sistema proporcional, como já foi dito, fornece um guia de referências gerais para avaliar os comprimentos e larguras relativos do corpo, o que facilita o desenho e faz com que o desenho fique mais preciso e convincente, quando comparadas com as proporções do modelo. Sendo isto importante pois, no último inquérito feito à turma, a maioria dos alunos sublinhou que o que mais lhes dificultava o desenho, de uma forma geral, eram as proporções do modelo/objeto que tinham que desenhar.

3.5.1 Como iniciar um desenho

A forma como um indivíduo começa um desenho, também influencia bastante o processo, as decisões tomadas, e o resultado final. Daí ser importante abordar esta temática e ilustrar uma boa forma de iniciar um desenho, clarificando que diferentes artistas têm diferentes formas de iniciar o seu processo criativo.

Para iniciar é sempre importante analisar o modelo (tipo de corpo, estatura), a pose (se está de pé, sentado ou deitado), as proporções e se há partes do corpo que estão em contacto, ou se há partes do corpo omitidas. É necessário assimilar a forma do modelo e adquirir o máximo de informação sobre o mesmo. Em seguida, utilizando os princípios do *Block in*, traçar uma forma que consiga englobar toda a forma do modelo, na pose em que se encontra,

na folha, tendo o cuidado de que a forma esteja bem enquadrada e com a orientação necessária. Por exemplo, se o modelo estiver deitado a melhor forma de o retratar é com a folha na horizontal, ou se for uma composição com vários modelos onde o total de figuras faça com que a melhor orientação para a folha seja horizontal. Este passo é geralmente intitulado de “envelope” e permite a definição de limites para o desenho, este método é particularmente útil porque limita e define um espaço para o desenho e também começa a estabelecer o gesto da pose.

De seguida, utilizando a cabeça como medida, medir a altura em “cabeças” da figura, de forma a dividir as partes e ter um local para o peito, para a barriga, para a coxa, joelho e as restantes partes do corpo. Como já foi dito anteriormente, esta é uma excelente ferramenta para encontrar pontos de referência importantes na figura, e facilita o estabelecimento da sua posição e das suas proporções.

É necessário sublinhar que o retângulo, que simboliza a cabeça, deve ter a mesma relação altura versus largura que a cabeça do modelo. Isto, tendo em conta, que um dos erros mais comuns é desenhar uma cabeça demasiado comprida o que mais tarde vai distorcer as proporções do desenho.

Para terminar recomendo utilizar o lápis, ou outro objeto semelhante, para medir os ângulos da figura. A altura dos ombros, o ângulo da parte inferior dos seios, o ângulo dos braços e dos cotovelos. Esta é uma etapa importante porque ajuda na representação da pose e na ilusão do movimento. Após cumprir estes três passos o aluno terá uma boa base para iniciar o desenho, por isso, a partir desse momento ser-lhe-á dada autonomia para concluir o seu trabalho.

3.6 Retrato

Artur Ramos (2010), no seu livro Retrato, o desenho da presença, defende que o conhecimento fisionómico não basta para captar a essência dos sujeitos retratados. O autor afirma que o ato de retratar não resulta do “conhecimento da anatomia e das proporções da cabeça [mas que] fazem parte dos requisitos essenciais do retratista” (p.189), ou do subjetivismo dos estilos pessoais ou de ensaios de uma imaginação abandonada ao seu livre curso, mas sim da conjugação destes conhecimentos com a capacidade de representar expressões. O autor refere-se inúmeras vezes à palavra expressão e a sua conexão com as emoções, defendendo que é necessário compreender os significados desta palavra.

“O termo ‘expressão facial’ parece ser simplesmente e à primeira vista sinónimo de fisionomia, no entanto podemos estabelecer no âmbito do retrato duas acepções. Uma acepção, assente no conhecimento fisionómico do rosto e outra acepção centrada nas emoções e nas expressões faciais conforme o estado de espírito. Eduardo Nicol quando observa que “a expressão não é um atributo dos corpos, orgânicos ou inorgânicos, mas sim dos homens¹²”. Assim, um rosto expressivo pode ser entendido como um rosto cheio de vivacidade, de ânimo ou de alma” (RAMOS, 2010, p.150)

Segundo Ramos, (2010) o retrato não é apenas o resultado de uma renderização de um rosto, mas revela um completo saber da sua ética, da sua expressão e da verdadeira essência. Esse saber adquire uma revelação distinta quando o sujeito adquire a capacidade de interiorizar o retratado. Betty Edwards (1984, p.152) afirma que “o retrato não revela apenas a aparência e a personalidade do modelo: revela também a alma do artista. Paradoxalmente, quanto maior é a clareza com que o artista vê o modelo, maior é a clareza com que vemos o artista através do retrato.”

A autora afirma também que “os rostos são muito úteis quando se quer ensinar um principiante a ver e a desenhar” (Edwards, 1984: 152), isto porque todos têm a capacidade de ver se um desenho de uma cabeça humana, e as suas proporções, está correto ou não. Problema que pode ser corrigido com o auxílio de conhecimentos estruturais, também conhecidos como cânones.

3.6.1 Desenho do Retrato

O retrato, como forma de representação da figura humana, pode apresentar desde características da face a características do corpo, passando também por outro tipo de representações que podem aludir a certos aspetos que o artista possa querer sublinhar. Pois, o retrato, como todas as outras formas de arte, pode aludir ao status, momentos da história, e ainda ser um espelho de emoções/expressões que o modelo, ou o artista quer comunicar.

Betty Edwards (1984, 19) afirma que “(...) todos os desenhos são iguais. Nenhum desenho é mais difícil do que outro. Os mesmos talentos e as mesmas maneiras de ver são necessários para o desenho de arranjos de natureza-morta, paisagens, o corpo humano, um objeto qualquer, um assunto imaginário e retratos.”. Embora isto seja realmente verdade, o desenho de retrato, e em parte o desenho de figura humana, trazem dificuldades acrescidas que não são encontradas no desenho de objetos naturais. Uma delas prende-se pela necessidade de ter um certo rigor na representação dos elementos constituintes do rosto, como as suas proporções e as suas justas localizações. Ramos (2010) sublinha este mesmo problema no seu livro.

Se no desenho de um fruto ou de uma flor um elemento está ligeiramente deslocado em relação a outro, o resultado não está certamente comprometido. Ao contrário do que acontece com a cabeça humana, se existe um elemento colocado erradamente, o repúdio facilmente se instala. Este rigor que no retrato impõe é uma das várias dificuldades no âmbito das condições e diligências do retrato (RAMOS, 2010:267-68).

Por isso, não é possível afirmar, que o retratar o rosto humano é o mesmo que desenhar uma natureza morta, porque existe uma maior margem de erro, o que leva os artistas mais inexperientes a sentirem-se infelizes com os seus resultados. No entanto, Betty Edwards, tem razão quando propõe realizar exercícios de desenho do rosto humano para principiantes, pois “ao constatarem que são capazes de desenhar retratos, sentem-se confiantes, e essa confiança favorece-lhes o progresso.” (Edwards, 1984, p.19), isto foi algo que constatei, em primeira mão nas aulas. A turma, na sua totalidade, sentia-se extremamente desmotivada no início da aula quando lhes foi dito que iriam desenhar retrato, no entanto, no fim, quando a maioria viu que os seus resultados superaram as suas expectativas os alunos sentiram-se muito mais confiantes e motivados.

A única coisa que foi necessária para esta mudança de parecer nos alunos que fizeram parte deste estudo de caso, foi ensinar-lhes esquemas e metodologias que facilitaram o encontro das proporções da face do modelo, a colocação dos elementos nos seus lugares, e a implementação de sombras e volumetrias.

O conceito de cânone é, assim como no desenho de figura humana, particularmente pertinente para a estruturação do retrato. Sublinhando o facto que, como já foi dito anteriormente, que a cabeça tem vindo a ser utilizada como unidade de medida no desenho de modelo. Muitos dos ensaios das proporções do rosto existentes derivam de Vitruvius, e dividem o rosto em três partes iguais, segundo quatro pontos iniciando-se este no queixo, passando pela base do nariz, pelas sobrancelhas e a finalizar na raiz do cabelo.

Segundo Edwards (1984) o desenho do retrato é um exercício que envolve os cinco processos perspetivos, referindo ainda que o bom reconhecimento do rosto e a correta perceção das proporções concebem um bom treino para todo o desenho (Edwards, 1999, p. 162).

Em suma, o desenho do retrato é útil no ensino de desenho, pois ajuda no reforço e treino da capacidade de perceber relações proporcionais e de volumetrias; propõe-nos, por um método de síntese, a possibilidade de investigar e construir determinada interpretação da realidade. Para isso é necessária a harmonia entre as proporções e que as regras da volumetria

através da correta representação dos valores do *claro escuro* sejam às exatas proporções do sujeito retratado. De forma a que a expressão registada seja, com o auxílio dos suportes e os meios de que o retrato deve possuir, um reflexo daquilo que o sujeito quer transmitir.

PARTE II

4. Conceção e Implementação do Projeto Pedagógico

4.1 Problema de Investigação

Este projeto foi realizado na Escola Secundária de Caneças, uma instituição com tradição no Curso Científico Humanístico de Artes Visuais, onde os professores que ensinam as disciplinas têm uma larga experiência no trabalho que realizam, individualmente com os alunos e em parceria com os colegas. Por esse motivo, os alunos têm a regalia de aprender com professores experientes que lhes dão espaço para eles se desenvolverem e crescerem como jovens artistas. No entanto, devido a esta liberdade que lhes é dada, os alunos tornaram-se lentos e algo procrastinadores na hora de concluir os trabalhos que lhes são pedidos. Por isso foi decidido em parceria com a outra colega, substituir o ritmo que os alunos tinham vindo a desfrutar por outro mais rápido, que compreenderia uma aceleração da produtividade dos alunos diária.

A maioria da turma considera a disciplina de Desenho A a sua preferida e embora o entusiasmo pela arte seja sincero alguns alunos demonstram uma certa imaturidade no desenho de observação, tendo sido observado, numa parte da turma, falta de prática no desenho em geral, onde um pequeno número de alunos que demonstravam esta falha admitiram só desenhar no espaço de aula. No entanto, quando lhes foi perguntado o porquê de eles não desenharem fora da aula de desenho, muitos responderam que não dispunham do tempo, pois tinham outras tarefas, de outras disciplinas para realizar, ou então, porque não sabiam o que haveriam de desenhar. Como consequência, ou resultado, do facto destes alunos desenharem tão pouco fora do espaço de aula, só treze dos vinte e sete alunos utilizam o seu diário gráfico.

Outro problema identificado, durante a primeira fase do estágio, ou seja, no decorrer da observação de aulas de desenho, alunos demonstraram falta de conhecimentos no desenho de figura humana e retrato. Durante a observação de uma aula, no segundo semestre do 10.º ano, onde o professor procedia à avaliação dos trabalhos dos alunos, verificou-se o baixo nível de conhecimentos da turma nesta prática, comparativamente aos trabalhos que lhes eram pedidos em outros domínios, pelo que foi possível concluir, claramente, fragilidades ao nível da representação da Figura Humana e do Retrato. Nesta primeira etapa foi também realizado um

breve inquérito à turma para perceber quais eram os seus interesses, ao qual todos os alunos, com exceção de dois, afirmaram que gostariam de melhorar o seu desenho de Figura Humana.

4.2 Objetivo da Investigação

São duas as vertentes principais que esta investigação assume:

- (i) Em primeiro lugar, e, como já foi mencionado previamente, pretendo analisar o papel que a perceção visual assume, sendo esta entendida como a coordenação mão-visão e também o processamento mental de imagem, no rigor do desenho. Isto será feito a partir de diversos exercícios de desenho de observação onde será analisada a perceção visual de cada aluno e depois serão escolhidos dois alunos para fazer um estudo contínuo sobre a sua evolução durante este projeto.
- (ii) A segunda vertente principal desta investigação é, através da resolução de vários exercícios de desenho, propostos por diferentes autores, dentro deste campo, e da exposição de imagens de inspiração, para expandir a galeria dos alunos, desenvolver a capacidade de representação de Figura Humana dos alunos, com a intenção de ensinar o desenho através do desenvolvimento de capacidades inerentes como a observação e reflexão antes de passar ao próprio ato de representar e posteriormente (ou paralelamente) fazê-lo de acordo com a sua expressão individual. Escolhendo, também, dois alunos para analisar o progresso feito por estes durante a jornada feita nesta iniciativa.

Reconhecendo o forte potencial de cada aluno, pretendeu-se que os alunos aprendam a utilizar o desenho e os meios de representação como instrumentos de conhecimento e interrogação, sendo isto um objetivo já sublinhado pelo programa da disciplina Desenho A. Focando as aprendizagens de um grupo de alunos, a progressão das suas capacidades do desenho, desenvolvimento da consciencialização e reconhecimento das suas próprias capacidades, seja esta de improvisação ou de observação e representação gráfica, compreendendo a necessidade da conexão entre a perceção visual e a representação do objeto de estudo para potenciar a prática do desenho.

4.3 Metodologia de Investigação

A metodologia aplicada nesta investigação é a Investigação-Ação, a mais utilizada no que é referido às práticas educativas. Esta modalidade investigativa centra-se na abordagem

qualitativa, embora também possa integrar a quantitativa, e vai ao encontro do paradigma de Investigação Interpretativa. Sendo óbvio, que a Investigação qualitativa é amplamente indutivista e construcionista, fundamentando-se através da interpretação de dados, pois pretende-se com este projeto a ênfase das palavras em vez da quantificação no que é relativo à recolha e análise de dados retirados deste projeto.

Um dos motivos que levou a considerar esta metodologia foi o fato de se poder considerar a realidade dos alunos, entre outros aspetos, que não é possível considerar de forma quantitativa, como valores, crenças, representações, hábitos, atitudes e opiniões, e de utilizá-los para compreender a situação dos alunos. As técnicas de recolhas que serão utilizadas são, isto considerando os objetivos desta investigação, dois inquéritos e observações. O processo de recolha de dados também será auxiliado, de forma breve, com entrevistas semi-estruturadas.

Dito isto, as aprendizagens dos alunos, que resultam da intervenção deste projeto, são o foco desta investigação. Por isso serão realizados dois inquéritos, um antes da implementação e outro no fim da prática, com o objetivo de analisar os conhecimentos adquiridos e, também, perceber a perspectiva dos alunos sobre o trabalho realizado.

4.4 Unidade Didática

Como já foi mencionado anteriormente, este projeto foi realizado em parceria com uma colega do mestrado, por isso, todas as planificações concebidas incluem as aulas e as tarefas propostas pela outra mestranda, Diana Andrade.

Este subcapítulo será dedicado à apresentação dos conteúdos abordados e das estratégias de ensino utilizadas. Esta unidade didática é constituída por três etapas onde o desenho gestual e o desenho rigoroso coexistem de forma a apresentar desafios para que os alunos compreendam as diferenças entre estes dois estilos e consigam utilizá-los para o desenvolvimento das suas capacidades de desenho.

Tabela 1 - Quadro que ilustra o plano de aulas estabelecido pelas mestrandas Teresa e Diana (geral)

Fase Inicial			Ilustração		Desenho de Figura Humana	
Teresa e Diana			Diana		Teresa	
Aula 1 (03/02)	Aula 2 (06/02)	Aula 3 (10/02)	Aula 4 (13/02)	Aula 5 (17/02)	Aula 6 (20/02)	Aula 7 (27/02)
<i>Warm Up</i> & Desafio Diagnóstico	Desenho Gestual & Figura Humana	Desenho Cego & <i>Block In</i>	Estudo de formas Naturais Ilustração		Retrato a partir de Imagem	Desenho de Modelo

A primeira etapa é o espaço em que ambas as mestrandas trabalhamos em cooperação, tendo sido assumido consensualmente que seríamos as “professoras” destas aulas, para que os alunos por um lado desenvolvessem um maior rigor na hora do desenho de observação e por outro libertassem o traço. Nesta etapa foram exploradas as capacidades de observação e de desenho do aluno e, com a prática de diferentes exercícios considerados pertinentes, procurou-se desenvolver uma maior compreensão e uma maior sensibilidade para a forma como o desenho pode ser estruturado intelectualmente e graficamente.

Num conjunto de três aulas foram propostos diferentes exercícios com o intuito de fazer com que os alunos adquirissem novas formas de observar e estruturar o pensamento. Sendo necessário sublinhar que estas aulas também serviram para adquirir uma noção prática das capacidades de desenho da turma, que não dependia apenas de pautas e da observação de exercícios já terminados.

No início da primeira aula a professora Diana propôs a realização de exercícios de aquecimento de desenho, que consistiam em produzir linhas paralelas e perpendiculares movimentando o braço em vez do pulso para promover maior amplitude de registo. O resto da aula, para ambos os turnos, foi dedicada à realização de um desafio que consistiu na reprodução de quatro imagens projetadas no quadro, escolhidas com o objetivo de recolher informações sobre as diferentes perspetivas do desenho de cada aluno. O primeiro exercício no desenho de um objeto geométrico focado na reprodução dos ângulos e forma geral do objeto. O segundo na reprodução de um objeto orgânico, neste caso uma mão, onde se avaliou o traçado, as proporções e as dimensões do desenho em comparação com a mão projetada. O terceiro desenho consistiu na reprodução de uma imagem invertida, o intuito deste exercício foi libertar o conceito de “forma” para que os alunos se focassem na reprodução de linhas em vez da forma. E por fim, o quarto exercício que consistia em reproduzir um objeto utilizando o método do desenho negativo.

Na segunda aula foram propostos exercícios de desenho gestual, onde os alunos tiveram que desenhar objetos trazidos pelas professoras/mestrandas e objetos que estivessem presentes na sala de aula com um traço solto tentando combater a necessidade de desenhar de forma “correta”. Na segunda parte da aula, a sala foi dividida em dois grupos, metade da turma desenhava os alunos que posaram frente ao quadro e os restantes, voltados para as traseiras da sala desenharam os alunos que posaram no fundo da sala. E por fim, a última aula desta primeira fase foi dedicada, primeiramente, a exercícios de desenho cego, onde os alunos desenharam objetos que as professoras/mestrandas trouxeram, assim como objetos que se

encontravam em aula, e depois a exercícios de geometrização e simplificação da forma que tinha como intuito explorar conhecimentos ao nível das proporções e da relação entre as diversas partes do objeto que estavam a desenhar.

A segunda fase durou duas aulas e foi neste espaço que a minha colega desenvolveu o seu projeto final com os alunos, o desenvolvimento de uma ilustração com a utilização de conchas, búzios e memórias. Este exercício tinha quatro objetivos principais: (i) libertar a expressão gráfica; (ii) trabalhar a criatividade num ambiente favorável; (iii) gerar um processo de autodescoberta; (iv) e descoberta do outro relacionando a expressão e emoção, partilhando construções e perceções que partiram de um objeto comum.

E por fim a terceira fase é onde os conhecimentos que têm vindo a ser adquiridos no decorrer das aulas anteriores serão colocados em prática. A primeira aula foi dedicada à realização de um retrato por aluno, parte da turma fez o seu retrato a partir de um desenho da professora, e outra parte fez o retrato da professora Diana. Na segunda, e última aula, deste projeto a turma voltou a ser dividida em dois núcleos e foi pedido que cada aluno que fizesse um desenho de modelo de cada colega que estivesse a pousar. Nesta aula, ao contrário da anterior onde foi aplicado o mesmo exercício, os alunos tiveram mais tempo para desenho e menos modelos para desenhar.

4.5 Planificação das aulas

Tabela 2 - Planificação das aulas

1.ª Aula (135 minutos x 2) - Apresentação da Unidade / 3 de fevereiro de 2020 (segunda-feira)				
Desenho A 11.º Ano				
Hora	Atividades / Estratégias	Objetivos Específicos	Materiais	Produto
8:15	Apresentação PowerPoint do Projeto: datas, materiais, fases, exercícios, finalidades.	- Dar a conhecer a Unidade de Trabalho. - Apresentar o potencial do desenho como instrumento de conhecimento e interrogação. - Assinalar a importância dos hábitos de pesquisa, procura de informação e referentes visuais.	Computador/Projector	Exercícios de aquecimento
8:45	Warm Up Exercícios rápidos de aquecimento e de libertação do traço.	- Combater a estranheza e a resistência no traçado. - Potenciar a prática do desenho de observação. - Conhecer, explorar e dominar as potencialidades do traçado. - Explorar diferentes suportes, materiais, instrumentos e processos, adquirindo gosto pela sua experimentação e manipulação, com abertura a novos desafios e ideias.	Apresentação PP Ficha – Apresentação da Unidade Quadro e Marcadores	
9:20	Desafio Diagnóstico Desenho de observação de duas imagens (geométrica e orgânica), projetadas no quadro.		Resma de folhas impressão A4	Exercícios de observação
10:50	(Teresa)		Materiais Riscadores (caneta, lápis, marcador) Afia, Navalha, X-ato	
13:20	TPC: Registos, esboços, apontamentos de diário		Facultativo: Telemóvel	

	gráfico (objetos/ideias para a ilustração + sinopse/ideia)	- Recolha de dados sobre o método habitual utilizado no desenho, assim como o funcionamento da percepção visual dos alunos. - Desenvolver e explorar domínios da Percepção Visual.	Headphones (música)	
2.ª Aula (135 minutos) – Desenho Cego / 6 de fevereiro de 2020 (quinta-feira)				
Desenho A 11.º Ano				
Hora	Atividades./Estratégias	Objetivos Específicos	Materiais	Produto
9:00	Apresentação Power Point - Introdução ao método de desenho de contorno cego e Block-In; exemplos.	- Dar a conhecer os métodos a realizar. - Apresentar o potencial do desenho como instrumento de conhecimento e interrogação. - Assinalar a importância dos hábitos de pesquisa, procura de informação e referentes visuais.	Computador/Projektor Apresentação PP Quadro e Marcadores	Exercícios de desenho cego
9:15	Desenho Cego Exercícios rápidos para ajudar à libertação do traço e desfazer preconceitos relativos ao desenho (5 minutos / + desenho com a mão oposta) - Acompanhamento individual	- Recolha de dados sobre o método habitual utilizado no desenho, assim como o funcionamento da percepção visual dos alunos.	Resma de folhas impressão A4 ou A3 Materiais Riscadores (caneta, lápis, marcador) Afia, Navalha, X-ato	
9:45	Retrato Block-In Desenho acompanhado da representação canónica do rosto humano a partir de modelos.	- Combater a estranheza e a resistência no traçado. - Potenciar a prática do desenho de observação. - Conhecer, explorar e dominar as potencialidades do traçado. - Explorar diferentes instrumentos e processos, adquirindo abertura a novos desafios e ideias.	Objeto: Búzios, conchas, objetos e mãos / modelo(s) para retrato.	Exercícios de representação do rosto (Block-In)
11:35		- Conhecer eixos, formas base e cânone do rosto. - Desenvolver e explorar domínios da Percepção Visual.	Facultativo: Telemóvel Headphones (música) 1. Visão 2. Materiais 3. Procedimentos 4. Sintaxe 5. Sentido	
3.ª Aula (135 minutos x 2) - Apresentação da Unidade / 3 de fevereiro de 2020 (segunda-feira)				
Desenho A 11.º Ano				
Hora	Atividades / Estratégias	Objetivos Específicos	Materiais	Produto
8:15	Apresentação Power Point - Introdução ao método gestual / desenho de observação; exemplos.	Apresentar o potencial do desenho como instrumento de conhecimento e interrogação. - Assinalar a importância dos hábitos de pesquisa, procura de informação e referentes visuais.	Computador/Projektor Apresentação PP Quadro e Marcadores	Exercícios de desenho de observação gestual
8:45	Desenho Gestual Exercícios rápidos de desenho cego. Recurso ao exagero para criar dinamismo. 1º Búzios (2 posições x 3 búzios em 3 minutos) 2º Poses alunos (2 posições por aluno em 5 minutos) - Acompanhamento	- Potenciar a captação do gesto, movimento e fluidez do objeto. - Ajudar à libertação de preconceitos relativos ao desenho. - Combater a estranheza e a resistência no traçado.	Resma de folhas impressão A4 Materiais Riscadores (caneta, lápis, marcador) Afia, Navalha, X-ato	
9:20		- Potenciar a prática do desenho de observação. - Conhecer, explorar e dominar as potencialidades do traçado.	Objeto: Búzios, objetos / modelos (alunos e professores)	Exercícios de representação da figura humana
10:50 2º Turno				

13:20	Individual Desenho de Figura Humana Exercícios com modelo/alunos temporizados, 10-15 minutos - Desenho Acompanhado (Teresa) TPC: Realizar pesquisa + trazer objetos pessoais para realizar o próximo exercício (ilustração) + Sinopse/ideia e esboços ou fotografias desses mesmos objetos. Materiais N.	- Adquirir conhecimentos formais base da figura humana. - Explorar diferentes instrumentos e processos, adquirindo abertura a novos desafios e ideias. - Desenvolver e explorar domínios da Percepção Visual. - Recolha de dados sobre o método habitual utilizado no desenho, assim como o funcionamento da percepção visual dos alunos.		
4.ª Aula (135 minutos) – Estudo de formas naturais / Ilustração / 13 de fevereiro de 2020 (quinta-feira)				
Desenho A 11.º Ano				
Hora	Atividades / Estratégias	Objetivos Específicos	Materiais	Produto
9:00	Apresentação Power Point - Breve introdução à ilustração	- Assinalar a importância dos hábitos de pesquisa, procura de informação e referentes visuais. - Articulação e seleção pertinente dos conhecimentos adquiridos.	Computador/Projektor Apresentação PP Quadro e Marcadores	Exercício A3 de estudo das formas naturais / Ilustração
9:15	Estudo de formas Naturais Ilustração Exploração gráfica livre (material e técnica) de estudo das formas naturais (búzio) + elementos à escolha do aluno.	- Explorar diferentes suportes, materiais, instrumentos e processos, adquirindo gosto pela sua experimentação e manipulação, com abertura a novos desafios e ideias. - Conhecer e desafiar as articulações entre percepção e representação do mundo visível. - Promover a integração consciente no trabalho, dos conhecimentos adquiridos ao longo da aprendizagem. - Potenciar a prática do desenho de observação e o carácter narrativo do desenho. - Desenvolver o pensamento crítico, o raciocínio e a resolução de eventuais problemas perceptivos. - Desenvolver a criatividade e a expressão pessoal no desenho, inerente a cada indivíduo.	Materiais: Riscadores e de cor (escolha livre por parte do aluno); Diário Gráfico; Folha Canson A3, mix media 250 g Afia, Navalha, X-ato	
9:45	Requisitos: mixed media, um material riscador e uma cor (mínimo.) Potenciar o carácter narrativo do desenho (ex. ad. citação, poema, sinopse). Dois esboços rápidos para conceção da ideia.	- Promover métodos de trabalho, de interiorização individual e de autorregulação.	Objeto: Búzios, objetos dos alunos, outros referentes. Livros: XXX	
11:35	- Acompanhamento individual TPC: Continuação do exercício em casa ou terminar na aula seguinte.		Facultativo: Telemóvel Headphones (música)	
5.ª Aula (135 minutos x 2) – Ilustração / 17 de fevereiro de 2020 (segunda-feira)				
Desenho A 11.º Ano				
Hora	Atividades / Estratégias	Objetivos Específicos	Materiais	Produto
8:15	(Continuação / Término)	- Explorar diferentes suportes, materiais, instrumentos e processos, adquirindo gosto pela sua	Computador/Projektor Apresentação PP Quadro e Marcadores	Finalização do exercício A3, de estudo das

10:50 (repetir turno II)	Estudo de formas Naturais Ilustração Exploração gráfica livre (material e técnica) de estudo das formas naturais (búzio) + elementos à escolha do aluno. - Acompanhamento individual	experimentação e manipulação, com abertura a novos desafios e ideias. - Conhecer e desafiar as articulações entre perceção e representação do mundo visível. - Promover a integração consciente no trabalho, dos conhecimentos adquiridos ao longo da aprendizagem. - Potenciar o carácter narrativo do desenho. - Desenvolver a criatividade e a expressão pessoal no desenho, inerente a cada indivíduo. - Desenvolver o pensamento crítico, o raciocínio e a resolução de eventuais problemas preceituos. - Promover métodos de trabalho, de interiorização individual e de autorregulação. - Desenvolver hábitos salutarres de comunicação e troca de feedback com os colegas.	Materiais: Riscadores e de cor (escolha livre por parte do aluno); Diário Gráfico; Folha Canson A3, mix media 250 g Afia, Navalha, X-ato Objeto: Búzios, objetos dos alunos, outros referentes. Livros: XXX Facultativo: Telemóvel Headphones (música)	formas naturais / Ilustração
13:20				

6.ª Aula (135 minutos) – Retrato I / 20 de fevereiro de 2020 (quinta-feira)

Desenho A | 11.º Ano

Hora	Atividades / Estratégias	Objetivos Específicos	Materiais	Produto
9:00	Apresentação do Exercício e Exemplos Organização da sala e estiradores, separação de alunos em pares onde irão tirar fotos ou trocar fotos com o parceiro	O exercício desta aula é a primeira parte de um exercício que se encontra no livro de Betty Edwards. Pretende-se que os alunos comparem os desenhos feitos observando uma obra 2D (fotografia, quadro, desenho) e um desenho feito a partir de um modelo 3D	Computador/Projektor Apresentação PP Quadro e Marcadores Materiais riscadores, e restantes materiais de desenho, folhas de papel A3 Dispositivo que permita tirar e visualizar fotos (telemóvel)	Desenho de Busto de um colega ou da professora Diana
9:10	Desenhar o retrato do colega a partir da fotografia	- Potenciar a prática do desenho de observação. - Conhecer, explorar e dominar as potencialidades do traçado. Explorar diferentes instrumentos e processos. - Aplicar conhecimentos de eixos, formas base e cânone do rosto.	Facultativo: Headphones (música) Diário Gráfico	
11:35	TPC: Realizar estudos de mãos, pés, rostos e poses no diário gráfico	- Desenvolver e explorar domínios da Perceção Visual		

7.ª Aula (135 minutos) – Desenho de Figura Humana 27 de fevereiro de 2020 (quinta-feira)

Desenho A | 11.º Ano

Hora	Atividades / Estratégias	Objetivos Específicos	Materiais	Produto
8:15	Apresentação do Exercício e Exemplos	- Explorar e utilizar diferentes suportes e materiais	Computador/Projektor Apresentação PP Quadro e Marcadores	Dois desenhos de Figura humana
8:25	Organização da sala e estiradores, preparação dos materiais. E divisão da turma em dois	- Potenciar a prática do desenho de observação. - Conhecer, explorar e dominar as	Materiais riscadores, e restantes materiais de desenho, assim como	

9:30	núcleos	potencialidades do traçado.	materiais à escolha do aluno, folhas de papel A3	
13:10	No decorrer da aula alunos irão posar durante 15-30 minutos e os seus colegas deverão reproduzir as poses ou um detalhe dos seus colegas.	<ul style="list-style-type: none"> - Explorar diferentes instrumentos e processos. - Aplicar conhecimentos de eixos, formas base e cânone do rosto. - Desenvolver e explorar domínios da Perceção Visual 	Dispositivo que permita tirar e visualizar fotos (telemóvel) Facultativo: Headphones (música) Diário Gráfica	

5. Caraterização do Meio Escolar

O presente capítulo é dedicado à caraterização do Meio Escolar. Num primeiro momento será apresentado o Concelho de Odivelas e a União de Freguesias de Caneças, seguido de um texto sobre o Agrupamento escolar visando a Oferta Educativa e a Educação Especial nas escolas do Agrupamento em questão, e finalizando com uma análise das caraterísticas da turma e dos dois alunos cujo progresso será avaliado.



Figura 3 - Escola Secundária de Caneças. Imagem retirada da internet (12/02/2020)

5.1 Contexto Geográfico

5.1.1 Concelho de Odivelas

A escola localiza-se no concelho de Odivelas, que é um dos mais recentes concelhos de Portugal. Encontra-se situado no Distrito de Lisboa, estando integrado na Área Metropolitana de Lisboa, faz fronteira com os Concelhos de Loures, Sintra, Amadora e Lisboa, tratando-se de uma região da Estremadura. O Concelho de Odivelas é composto por: Freguesia de Odivelas, União das Freguesias de Pontinha e Famões, União das Freguesias de Póvoa de Santo Adrião e Olival Basto e União das Freguesias de Ramada e Caneças, distribuídas numa área de 26,4 km², e com uma população de 144.549 habitantes, (segundo os censos de 2011).

Com um passado profundamente rural e caracterizado por uma concentração habitacional dispersa, no entanto, hoje em dia é um território que apresenta uma densidade populacional cerca de 49 vezes superior à do Continente e 6 vezes mais que a Área Metropolitana de Lisboa (Censos 2001 e Censos 2011). Estes números indicam que este é um concelho eminentemente urbano, apesar de duas das suas freguesias (Caneças e Famões) terem traços rurais, cujo movimento de ocupação surgiu duma forma mais expressiva a partir da década de 50 do Século XX.

5.1.2 Freguesia de Caneças

Caneças faz parte da União de Freguesias da Ramada e Caneças, fazendo fronteira com a freguesia de Famões e com os Concelhos de Sintra e de Loures. É inevitável, quando se trata desta freguesia, referir a vida rural e a cultura saloia ainda hoje representada na paisagem bucólica, nas fontes e na gastronomia, e integrada no desenvolvimento global do Concelho como um bastião de memória e evolução.

Dada a existência de vestígios de civilização muçulmana, pensa-se que terá sido fundada por mouros. O próprio nome tem origem árabe, vem de "caniça" que significa "templo de cristãos". No entanto a população acredita que vem de "caneca" e que foi D. Dinis quem "batizou" esta terra. Conta-se que andando El-Rei D. Dinis à caça, terá passado nesta povoação, onde pediu que lhe dessem água para matar a sede. Uma mulher da terra, trouxe-lhe uma caneca de fresca água de nascente, que o rei apreciou muito. Como gratidão por este gesto da mulher, quis o monarca que a terra se ficasse a chamar Caneca. E mais tarde passou para Caneças.

Quanto à evolução administrativa, a povoação existe desde 1719. A criação da freguesia dá-se no dia 10 de setembro de 1915, desmembrada da freguesia de St^a. Maria de Loures. Foi elevada à categoria de vila em 16 de agosto de 1991. Em 2013, por força da Reforma administrativa do Poder Local, esta Freguesia foi agregada à da Ramada, passando a designar-se por União das Freguesias da Ramada e de Caneças.

5.2 Caraterização do Agrupamento

O Agrupamento de Escolas de Caneças foi constituído em Abril de 2013 e localiza-se na vila de Caneças. No agrupamento estão afiliadas 6 escolas: a Escola Secundária de Caneças (8.º ano, 9.º ano e Ensino Secundário), a Escola Básica dos Castanheiros (2.º ciclo e

7.º ano de escolaridade), e quatro escolas do primeiro ciclo, a saber, a Escola Básica dos Castanheiros Caldas, a Escola Básica Artur Alves Cardoso, a Escola Básica Cesário Verde e a Escola Básica Professora Maria Costa. Desta forma, os alunos das diversas escolas de primeiro ciclo, com o passar dos anos, passam a frequentar a Escola Básica dos Castanheiros e a partir do 7.º ano passam a frequentar a Escola Secundária de Caneças.

Estas escolas recebem alunos de meios muito diversificados, tais como os meios suburbanos de Casal de Cambra e Casal Novo, o meio suburbano e rural como Caneças e os meios essencialmente rurais como D. Maria, Almargem do Bispo e Camarões.

Segundo o Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de Caneças (2014-2018)

Muitos dos alunos provêm de um meio social, económico e familiar bastante desfavorecido. A escolaridade da população é em geral baixa, há um grande número de famílias desestruturadas, com baixos rendimentos e um grande número de desempregados, situação que tende a agravar-se. Cerca de 40% dos nossos alunos beneficiam de auxílios económicos, no âmbito da Ação Social Escolar...(p.2)

Embora a população escolar tenha origens sociológicas diferenciadas, não são verificadas separações significativas de grupos ou núcleos de alunos com impacto na organização escolar. O facto de alguns dos alunos provirem de famílias em que os pais possuem habilitações académicas ao nível do ensino básico e profissões de acordo com a sua escolaridade não funciona como incentivo a um investimento na educação dos filhos, uma vez que muitos pais manifestam pouco interesse pela vida escolar dos filhos e aceitam o seu insucesso como natural e inevitável, não valorizando as aprendizagens escolares como uma mais-valia para a formação destes. (Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de Caneças, 2014-2018).

5.3 Caraterização da escola

Fundada oficialmente a 1 de outubro de 1983, e a construção da mesma decorreu entre 5 de abril e 22 de setembro, apenas para alunos do 7.º, 8.º e 9.º ano de escolaridade. E foi apenas em 1986 que abriram as primeiras turmas de 10.º ano. A Escola Secundária de Caneças foi uma das muitas escolas intervencionadas pelo programa do Parque Escolar.

Antes da realização deste projeto a escola era semelhante a muitas outras escolas construídas na década de 1980. Encontrava-se composta por seis blocos autónomos e distribuídos de forma separada pelo terreno, havendo entre si uma galeria exterior coberta.

Esta estrutura manteve-se até 2010-2012, período que corresponde à intervenção previamente mencionada.

Atualmente a escola passou de um edifício funcional, mas sem carácter pessoal, para um edifício de grandes dimensões e também com um grande valor artístico e cultural. A anterior organização por pavilhões expressava um pensamento mais tecnicista do ensino, enquanto que o edifício atual exprime um pensamento mais construtivista e humanista, que se destaca na envolvente urbanística, pela sua individualidade.

No entanto, existem pontos negativos a destacar como: ao ser uma escola constituída por um só edifício encerrado sobre si mesmo e sobre o seu núcleo o que não estimula a entrada de luz natural; as salas de aulas destinadas às artes não são de todo diferenciadas, e isto é acentuado pelo facto de não ser permitido expor arte nas paredes, pois o edifício não é património escolar, mas sim de uma empresa.

5.4. Funcionamento da escola

5.4.1 Projeto educativo

Tratando-se da Sede do Agrupamento de Escolas de Caneças (que nasceu da agregação do anterior Agrupamento de Escolas de Caneças) o projeto da Escola Secundária de Caneças, em abril de 2013, foi aprovado em 16 de junho de 2015 e estabelece metas e objetivos até 2018. Sendo a sua missão “para além da aquisição de saberes, (...) [existe um forte incentivo] na aquisição (...) de outras competências necessárias para enfrentar o futuro com sucesso (pensamento crítico, comunicação, colaboração e criatividade).” (Projeto Educativo pp.11/34, 2015).

É após a análise dos relatórios de avaliação externa e da autoavaliação da escola sede do anterior agrupamento, atas e ainda do projeto de intervenção apresentado pelo diretor, foram definidos pontos fortes e principais áreas de melhoria, o que deu origem aos principais objetivos do Projeto Educativo e às prioridades do mesmo.

As prioridades do Projeto Educativo foram divididas em “quatro dimensões fundamentais, associadas por sua vez, a diferentes áreas de intervenção e dos diversos agentes envolvidos no processo educativo. Dentro de cada dimensão foram estabelecidos objetivos, indicadores, metas e ações.” (Projeto Educativo pp.14/34, 2015).

A primeira dimensão intitulada de Científico Pedagógica tem como objetivo central aprofundar a cultura de qualidade, responsabilidade e rigor das diversas estruturas educativas, com o intuito de melhorar as práticas pedagógicas. Já os objetivos estratégicos, desta dimensão são os seguintes: combater o absentismo e o abandono escolar; promover a melhoria dos resultados, garantindo a igualdade de oportunidades de sucesso educativo; promover e incentivar a implementação de percursos educativos diversificados.

A dimensão seguinte preocupa-se com o Desenvolvimento Social e Integral do Aluno e tem como objetivo central a construção da Escola como um espaço de educação para a cidadania; e objetivos estratégicos como: fomentar a educação para a saúde; educação ambiental; educação para a leitura e para a cidadania assente na participação social e comunitária ativa e responsável.

A terceira dimensão, focada na Organização e Gestão Escolar tem como objetivo central a fomentação de uma organização escolar de qualidade e propõe melhorar a qualidade nos serviços, recursos e equipamentos; reforçar a cultura de escola assente no trabalho colaborativo na realização de tarefas profissionais e escolares; promover uma gestão descentralizada, participativa e flexível; promover a valorização profissional de todos os agentes educativos; e para finalizar promover mecanismos articulados de autoavaliação de modo a possibilitar um plano de melhoria sustentado.

Por fim, a quarta e última dimensão, Escola e Comunidade, tem como intuito reforçar a relação com a comunidade, e como objetivos estratégicos promover nas famílias uma cultura de participação responsável na vida do Agrupamento e incentivar a articulação da escola com o meio envolvente.

5.5 Caraterização da turma

A turma onde este projeto foi elaborado é o 11.º ano de Artes Visuais, e a informação utilizada para desenvolver este capítulo foi, em parte, facultada pela diretora de turma e retirada de dois inquéritos realizados aos alunos, o primeiro foi ocorreu no dia 28 de novembro de 2019 e o último foi no dia 2 de março. A informação disponibilizada pela Diretora de Turma atentava temas como as idades, a etnia e o género dos alunos, e ainda mais informação que será apresentada posteriormente. O primeiro inquérito, dividido em quatro grupos e com um total de vinte e quatro perguntas, debruçou-se sobre os interesses dos alunos e as suas práticas de desenho. O segundo inquérito, dividido em cinco grupos e com um total

trinta e três perguntas, focou-se nas experiências e opiniões de alunos sobre os exercícios propostos.

Nas figuras seguintes, retirados do relatório facultado pela diretora de turma, verifica-se que a turma é composta por vinte e sete alunos, dos quais nove são do género masculino e dezoito do género feminino, vinte e três têm nacionalidade portuguesa, havendo apenas um natural de Cabo Verde e três do Brasil.

Podemos também confirmar que as idades dos alunos estão compreendidas entre os quinze e os dezanove e que, em relação à necessidade de apoios da ASAE, há um aluno que têm escalão C, seis possuem o escalão B e quatro jovens usufruem de escalão A.

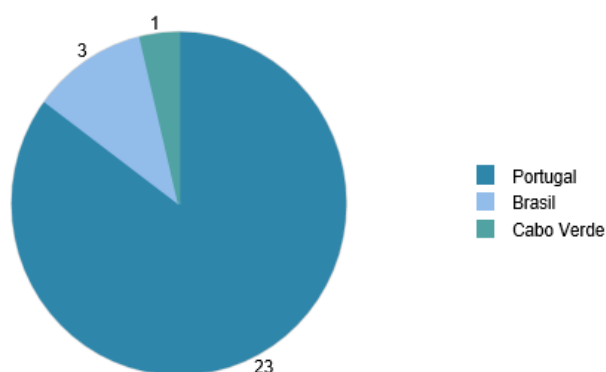


Figura 4 – Distribuição da nacionalidade dos alunos

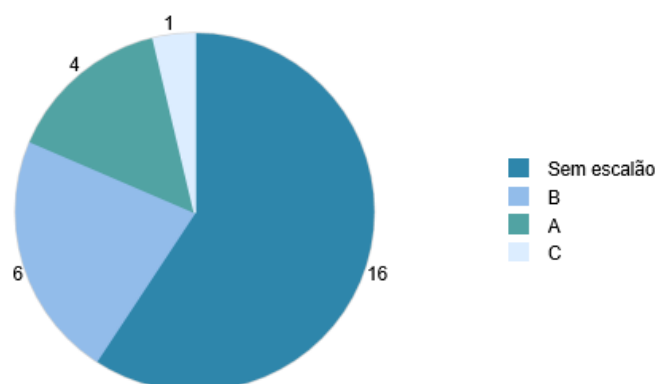


Figura 5 - Distribuição dos alunos pelo escalão de ASE

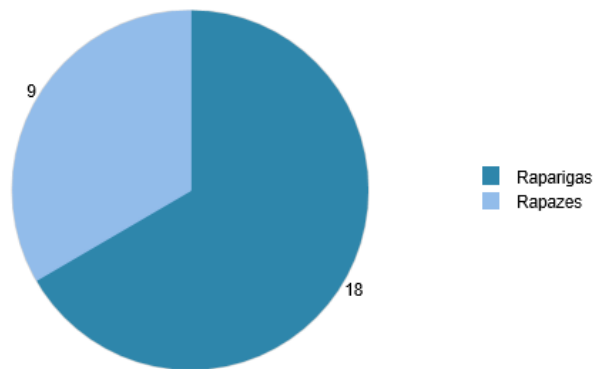


Figura 6 - Distribuição do género dos alunos

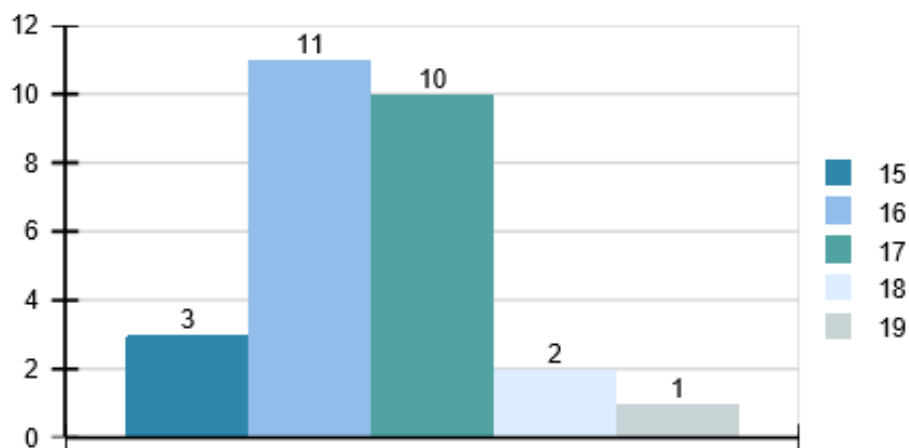


Figura 7 - Distribuição das idades dos alunos

5.6.1 Análise do Inquérito Inicial

O primeiro grupo, do inquérito realizado em novembro, dedicado ao aluno e à percepção que tinha de si mesmo, e, em vez, de perguntar se eles consideravam-se bons alunos foi-lhes solicitado que utilizassem três palavras para se descreverem como pessoas e três palavras para se descreverem como alunos. Vinte e quatro descreveram-se utilizando adjetivos positivos, e vinte e um descreveram-se como alunos empregando palavras maioritariamente positivas. Contudo, na sala de aula muitos alunos dirigem comentários depreciativos para com o seu trabalho e até quando falam deles próprios, o que demonstra falta de autoestima e que levou à investigação desta temática.

Quando se perguntou o motivo de terem escolhido o Curso Científico Humanístico de Artes Visuais a maioria da turma respondeu que estava relacionado pelo gosto ao desenho, interesse que foi reforçado quando grande parte da turma confirmou a preferência pela disciplina de Desenho A, entre outros motivos declarados foram: o desejo de escapar da matemática; não ter interesse nas outras áreas; e motivos relacionados com o seu futuro profissional.

Considerando a temática deste projeto, vamos atentar sobre a temática da Figura Humana. É visível que, segundo o gráfico anterior que este é o tema que os alunos mais têm vontade de melhorar, com cinco alunos alegando que não gostam de desenhar figura humana e outros cinco que afirmam gostar. Quando inquiridos sobre os seus interesses e experiências com o desenho de modelo e o desenho de retrato, durante uma entrevista informal realizada no decorrer da aula de retrato, grande parte dos alunos responde que este projeto ofereceu-lhes a segunda oportunidade que tiveram de desenhar uma pessoa, e que a primeira tinha sido um exercício que fizeram no semestre anterior, mas tirando isso a experiência era escassa. Quando perguntado o porquê de não gostarem de desenhar modelo, os alunos que haviam declarado que não gostavam, responderam que era por não saberem e também, porque sentiam que os seus desenhos nunca saíam como queriam.

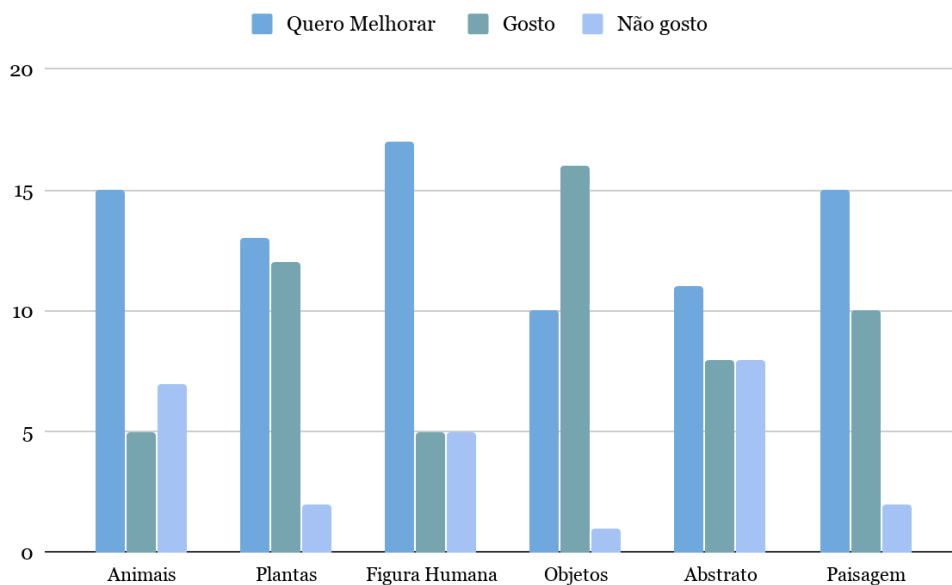


Figura 8 - Votação dos alunos relacionado com os temas dados

O terceiro grupo do inquérito está relacionado com as novas tecnologias e a utilização das mesmas. A totalidade da turma, com a exceção de um aluno, tem e utiliza redes sociais. Quando lhes foi perguntado qual seria a sua preferida: dezasseis dos alunos respondeu Instagram, seis WhatsApp e quatro afirmaram preferir o Twitter. De seguida, foi-lhes questionado se publicavam fotografias da sua arte nas redes sociais, ao que dezassete membros da turma negaram e quando, na seguinte pergunta, foi perguntado o porquê de não publicarem a maioria das respostas indica motivos de timidez e falta de autoestima.

No último grupo, este relacionado com as influências exteriores e a cultura visual dos alunos. As duas perguntas fulcrais deste grupo são “Segues artistas nas redes sociais?” e se “Vês tutoriais artísticos da net” e as respostas muito divididas. No primeiro grupo só catorze alunos afirmaram positivamente e a maioria não apontou nenhum exemplo de artistas que seguiam em plataformas como o Instagram, no entanto, quando lhes foi perguntado verbalmente se não tinha arte no seu feed a maioria disse que sim, mas que seguiam contas que partilhavam arte de diversos artistas e não apenas de um artista. O que, no fundo, ajuda a expandir a cultura visual dos alunos. Em relação à segunda questão vinte dos vinte sete alunos respondeu que viam tutoriais artísticos na net, tanto tutoriais extensos no YouTube, como vídeos mais curtos de outras redes sociais como o Instagram e TikTok.

5.6 Caraterização dos Alunos Escolhidos.

Para uma melhor avaliação dos resultados obtidos, neste capítulo serão analisados os perfis de dois alunos que, devido às suas características díspares, foram escolhidos, com o auxílio do Professor Orientador Cooperante. Esta análise será feita utilizando os seguintes critérios: Capacidades de Desenho, Motivação, Autoestima, e Perceção Visual.

O primeiro aluno escolhido, denominado de Aluno A, é o jovem que se destaca por ser o que têm melhores capacidades de desenho de observação e perceção visual. Os seus desenhos, principalmente os de observação, destacam-se grandemente dos seus colegas, no entanto, é o aluno que mais carece de um ritmo de trabalho. Devido ao seu perfeccionismo o aluno demora o dobro, e às vezes o triplo, do tempo que os colegas tardam em terminar um exercício. O comportamento deste aluno é calmo, não costuma conversar com os colegas durante as aulas, e passa grande parte do tempo a desenhar.

Em termos de motivação é possível caracterizar o Aluno A intrinsecamente motivado para a maioria das atividades relacionadas com desenho, mas especialmente para o desenho

de observação de objetos, pois é algo que onde ele sente uma maior autonomia e controle sobre as suas ações, assim como uma grande realização ao ver os seus resultados. No entanto, a sua motivação desce bastante quando se pede que ele saia da sua zona de conforto, que se restringe ao desenho de observação e à utilização de matérias como a grafite. O que não afetou os seus resultados neste projeto, pois os alunos tinham a liberdade de escolher os meios e técnicas que preferissem.

A Autoestima do Aluno A foi medida através do que escreveu nos inquéritos, a sua autoavaliação e a perceção que o aluno tem do seu trabalho, e é possível afirmar que este é um aluno com uma imagem própria positiva, como indivíduo e como aluno, e isso reflete-se na forma confortável como interage com os seus colegas dentro e fora da sala de aula. No inquérito, previamente mencionado, as respostas do aluno sublinham como ele tem uma perceção positiva como pessoa e como aluno.

Por fim este Aluno A, em termos de perceção visual, é um aluno que parece utilizar processos *Top-Down* onde os conhecimentos que ele tem afetam, tanto positiva como negativamente os seus desenhos, e processos *Bottom-Up* onde o aluno se abstrai do que está a desenhar e dos seus conhecimentos adquiridos para se focar exclusivamente no que está a desenhar. Esta conclusão pode ser retirada, pois quando o jovem está a desenhar um objeto que já “conhece” melhor, os resultados superam os dos seus colegas, um exemplo disto foi quando o aluno desenhou as suas chaves de casa, no entanto, quando teve que desenhar búzios, para o projeto da professora Diana, os seus primeiros desenhos estavam abaixo do nível que apresentou anteriormente, mas, após estudar visualmente o objeto os seus resultados melhoraram. Por outro lado, no exercício de retrato, o aluno afirmou que para ele era mais fácil abstrair-se do facto que estava a desenhar um colega e pensar apenas em conseguir replicar o que estava a ver.

Sempre presente e assídua nas aulas a Aluna B destaca-se pelo esforço e vontade que exerce para realizar as tarefas propostas. É uma aluna conversadora, mas que não permite que isso afete o seu trabalho. No entanto, e apesar da motivação que a aluna demonstra os seus resultados foram os piores no desafio diagnóstico, que serviu para analisar a perceção visual dos alunos refletida nas suas capacidades de desenho, e este foi o motivo que a levou a ser escolhida para motorizar o seu progresso.

A motivação da Aluna B baseia-se muito na vontade que a aluna tem de criar laços e relações com as pessoas envolvidas na prática das ações. Na teoria da Motivação do Relacionamento, previamente mencionada, é descrita a importância da dinâmica entre

parceiros e observa que a necessidade de se relacionar impulsiona o desejo inicial de procurar e manter relacionamentos para servir como motivação. E analisando a aluna segundo as quatro categorias de motivação extrínseca é possível afirmar que aluna se encontra entre o estágio de *Introjection* e *Identification*, isto porque a aluna, em parte deixa que o seu ego afete bastante a sua motivação mas, ao mesmo tempo, percebe a importância da maioria das tarefas propostas, por isso realiza-as.

Em termos de autoestima, a Aluna B demonstra ter uma autoestima elevada, porém frágil. O que denota características de uma autoestima contingente (Deci & Ryan, 1995), isto significa que a autoestima da aluna resulta da correspondência de algum padrão ou expectativa interpessoal. Embora estes não pareçam estar intimamente relacionados com os resultados escolares, afetam a motivação e o bem-estar da aluna dentro, e fora, da sala de aula.

A percepção visual da aluna é baixa. A Aluna B já admitiu não conseguir desenhar o que vê e que também, quando olha para o desenho, não consegue apontar ao certo o que está incorreto mesmo sabendo que, de forma geral, algo está mal. A aluna parece inserir-se no contexto de *Top-Down*, pois a falta de conhecimentos fundamentais afeta de forma negativa a sua performance no desenho.

6. Relatório do Projeto Pedagógico

6.1 Descrição Sumária das Aulas

6.1.1 Segunda-feira dia 03/02/2020: Desenho Warm Up & Desafio Diagnóstico

Sumário: Introdução ao projeto didático. Exercício de *Warm Up* e desafio diagnóstico.

Recursos: PowerPoint, ficha de planejamento das aulas, quadro, resma de folhas de impressão A4, materiais riscadores projetor e computador.

Alunos: 1.º turno - 14 Alunos; 2.º turno – 13

Tabela 3 - Plano de aulas estabelecido pelas mestrandas Teresa e Diana (aula 1)

Fase Inicial			Ilustração		Desenho de Figura Humana	
Teresa e Diana			Diana		Teresa	
Aula 1 (03/02)	Aula 2 (06/02)	Aula 3 (10/02)	Aula 4 (13/02)	Aula 5 (17/02)	Aula 6 (20/02)	Aula 7 (27/02)
Warm Up & Desafio Diagnóstico	Desenho Gestual & Figura Humana	Desenho Cego & Block In	Estudo de formas Naturais Ilustração		Retrato a partir de Imagem	Desenho de Modelo

A primeira etapa da unidade didática foi dedicada à realização de exercícios que visam treinar e melhorar as diversas componentes e habilidades relacionadas com o desenho, e, ao mesmo tempo, servir como meio de análise e diagnóstico dos diferentes níveis de desenho que a turma demonstrou no início deste projeto. Por se tratar da primeira aula apresentou-se aos alunos e ao professor cooperante os objetivos e finalidades deste projeto e entregou-se aos alunos uma tabela com a planificação das aulas.

Realizada segunda-feira dia 3 de fevereiro de 2020 a primeira aula inicia com um atraso de dezanove minutos, isto devido a alunos que tardam em aparecer, no entanto, a turma mostra-se receptiva à proposta apresentada pelas professoras e à presença das mesmas. Como está estabelecido o horário, às segundas a turma é dividida em dois turnos o primeiro com catorze alunos o segundo com treze e, o segundo turno teria que partilhar a sala com os alunos do décimo ano de artes visuais.

A primeira parte da aula esteve por conta da professora Diana, que com o auxílio de uma apresentação de PowerPoint tratou o tema do desenho *Warm Up*. Foi pedido aos alunos

para que estes realizassem tarefas como pegar no lápis de forma diferente e desenhassem movendo o braço em vez de só manipularem o pulso, ao que a maioria da turma respondeu com espanto e só alguns realmente tentaram desenhar desta forma, e com movimentos de diferente intensidade e ritmo desenhar traços horizontais e depois verticais, nas folhas fornecidas pelas professoras. Só um aluno decidiu levantar-se para desenhar e este foi o Aluno A.

Uma vez terminada a primeira parte da aula, os desenhos feitos foram recolhidos pelas professoras. E os alunos prepararam-se para o início do Desafio Diagnóstico. Foi-lhes explicado que o intuito deste exercício era analisar a percepção visual de cada um, e que para isso era necessário que eles realizassem cada prova com o maior rigor possível.

O desafio inicia com o desenho de uma figura geométrica e é dito aos alunos que eles podem utilizar o material que lhes parece necessário para conseguirem criar uma representação rigorosa do objeto. De início os alunos expressam alguma incerteza, mas ao saberem que podem utilizar materiais como réguas e esquadros para facilitar a tarefa, o desafio começa de forma calma e as conversas que haviam começado previamente terminam e sala fica em silêncio como se estivessem a fazer um teste.

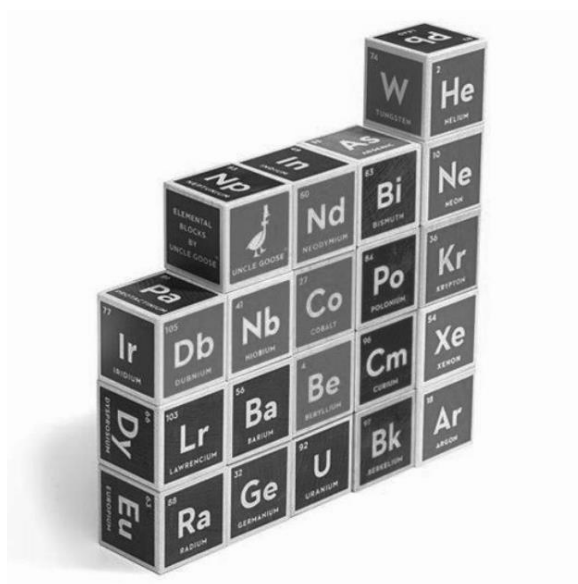


Figura 9 - Imagem de referência do primeiro desafio

Uns minutos depois do início da tarefa levanto-me para dar uma volta pela sala e verificar o progresso dos alunos, notando que alguns apresentam dificuldades da composição e nas dimensões dos objetos e que, no geral, a maioria dos alunos mostrou um bloqueio na percepção das proporções do objeto projetado e dos ângulos do mesmo. Como se pode ver nas seguintes imagens.

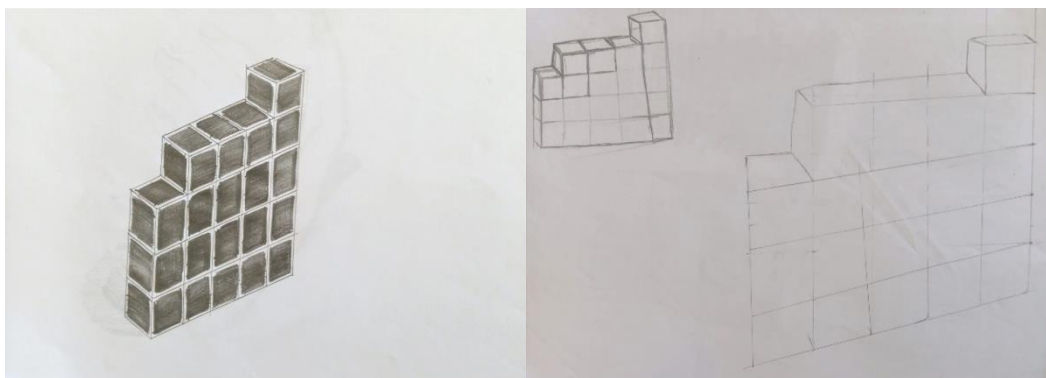


Figura 10 - Desenhos do primeiro desafio dos alunos A e B

O primeiro aluno a terminar é o aluno 9, que durante todo o desafio manteve o ritmo e conseguiu terminar todas as figuras com um bom nível de sucesso. A maioria dos alunos termina aos 10 minutos (embora lhes tivesse sido dado 20). E, embora já todos os alunos tivessem terminado, o silêncio persistia. Todos os alunos entregam o primeiro desafio assinado. Após a entrega os alunos começam a conversar de novo, fazendo comentários sobre o desafio, e a maioria achou-o exaustivo, mas fazível.

O segundo desafio proposto é a representação rigorosa de uma figura orgânica. Os alunos manifestaram-se de imediato quando viram que tinham que desenhar uma mão, comentando que não conseguiam desenhar mãos e que iria correr muito mal. A conversa é animada e os alunos afirmam sentir a pressão em realizar o exercício. Se no primeiro exercício foram dados vinte minutos e eles só precisaram de dez, neste tiveram dez e precisavam de vinte, por isso, foi-lhes dado mais cinco minutos. Ainda assim alguns alunos não concluíram a mão, muitos porque desistiram a meio do processo. Esta acabou por ser a tarefa onde os alunos do primeiro turno obtiveram piores resultados e a maioria manifesta-se sobre os fracos resultados do segundo desafio.

As incoerências mais frequentes nestes desenhos envolvem a falta de conhecimentos anatômicos (dedos demasiado longos, o posicionamento do pulso), má utilização das sombras para criar a ilusão de volumetria e uma falta de empenho e motivação por parte de todos os alunos.



Figura 11 - Imagem de referência do segundo desafio

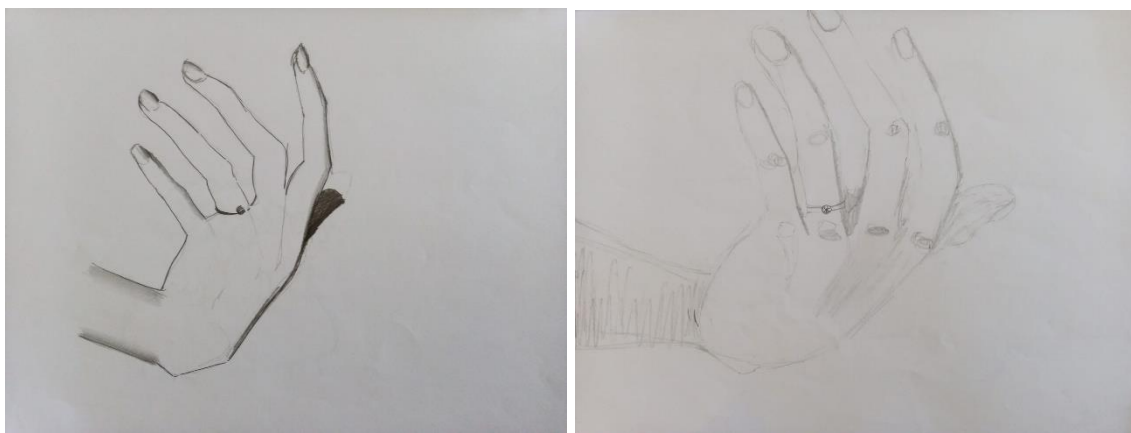


Figura 12 - Desenhos do desafio orgânico dos Alunos A e B

Uma vez identificados e recolhidos os desenhos, os alunos podem sair para o intervalo. Mas duas meninas ficam na sala, sendo uma delas a Aluna B. Terminado o intervalo

são seis os alunos que entram na sala com um atraso de cinco minutos, a professora chama a atenção dos alunos para o seu atraso. Quando todos os alunos se encontravam presentes na sala iniciou-se o terceiro desafio, a recriação de uma imagem invertida, com dez minutos para a terminar. Todos participaram com atenção e o tempo passa sem conversa. Neste exercício os alunos mostram uma melhora em termos de composição e dimensões, os desenhos estão enquadrados na página, havendo apenas alguns casos onde a figura não cabe na folha.

Um fato a destacar nesta tarefa é que a maioria da turma apresenta maior facilidade em desenhar as flores do que a figura.



Figura 13 - Imagem de referência do terceiro desafio



Figura 14 - Desenhos do terceiro desafio dos alunos A, B

Quando o tempo termina é pedido para que parem o exercício e entreguem os desenhos assinados, no entanto, visto que a maioria não terminou é-lhes dado mais cinco minutos para terminarem o exercício. No fim desses cinco minutos adicionais os desenhos são recolhidos.

O último desafio é o desenho de contorno negativo, este com vinte minutos para a sua conclusão. A maioria das reações dos alunos é negativa, de espanto e susto. Mas quando é explicado com mais detalhe os alunos acalmam. Os alunos foram avisados que este é o último exercício e os dois alunos, do segundo turno, que chegaram mais cedo decidem participar neste último desafio.



Figura 16 - Desenhos do quarto desafio dos alunos A e B



Figura 15 - Imagem de referência do quarto desafio

O desafio termina com uma melhoria nas composições dos desenhos, mas neste último exercício as dimensões dos desenhos ficaram consideravelmente mais pequenos. Diana mostra os dispositivos relativos ao Trabalho para Casa (TPC), e os últimos desenhos são assinados e recolhidos. O primeiro turno começa a sair ao mesmo tempo que o segundo entra na sala.

Embora a aula do segundo turno iniciasse às 10:50 foram necessários dez minutos para que a maioria dos alunos chegasse, o que acabou por atrasar toda a aula. Por isso, mesmo faltando alguns alunos, foi iniciada a apresentação. Durante a apresentação a minha colega pergunta se os alunos já teriam ouvido falar de exercícios de aquecimento do desenho e, ao contrário do primeiro turno, ninguém parecia familiarizado com este conceito.

Às 11:35 terminam os primeiros quarenta e cinco minutos e inicia-se o intervalo e foi só no fim do primeiro tempo que chegou o último aluno. A maioria da turma sai da sala para aproveitar o intervalo, com a exceção dos últimos alunos a chegar que ficaram na sala para terminar os exercícios solicitados pela minha colega.

Terminado o intervalo entra a turma de 10.º AV, que divide a sala com o 11.º AV nos últimos noventa minutos da aula. Gera-se bastante ruído e é difícil reiniciar a aula, pois parece difícil ao 10.º ano encontrar lugares para se sentarem e começar a desenhar, embora a partilha da sala seja uma prática comum desde o início do ano.

Às 12h, e com um atraso de dez minutos, inicia o desafio diagnóstico. E visto que o primeiro turno conseguiu terminar o primeiro desafio em dez minutos, esse foi o tempo dado aos alunos do terceiro turno. Todos os alunos começam a desenhar a figura geométrica no tempo pedido, havendo alguma conversa. Uma vez terminado o tempo dado, os desenhos são assinados e entregues à professora quando esta os foi recolher, duas alunas tardam em entregar, mas é-lhes permitido. A maior diferença entre os dois turnos é o empenho e motivação dos alunos. O primeiro turno encarou o desafio diagnóstico como um teste e realmente fizeram os possíveis para ter os melhores resultados possíveis, por outro lado, no segundo turno os alunos não se mostraram tão interessados e por isso a maioria dos resultados obtidos não demonstraram o verdadeiro nível dos alunos, um fato que só seria visível mais tarde, na realização de outros exercícios que apelam mais aos interesses destes alunos.

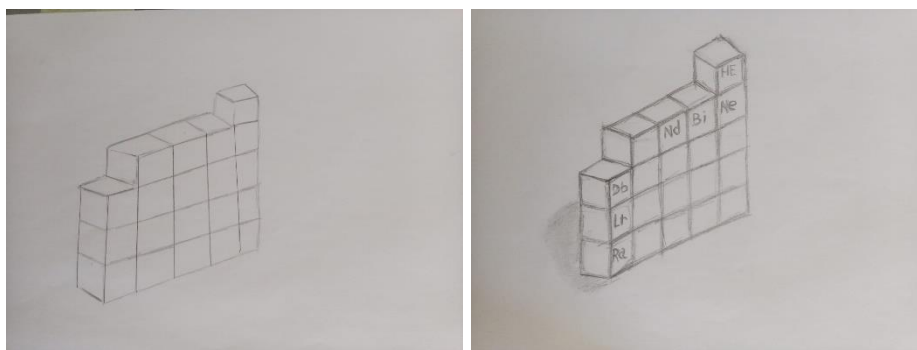


Figura 17 - Desenhos do primeiro desafio do segundo turno

A reação dos alunos do segundo turno ao verem que tinham de desenhar uma mão, como segundo desafio, é semelhante à reação dos alunos do primeiro turno à exceção de uma aluna. E como os alunos do primeiro turno necessitaram mais tempo para terminar este desafio, foram dados vinte minutos aos do segundo turno.

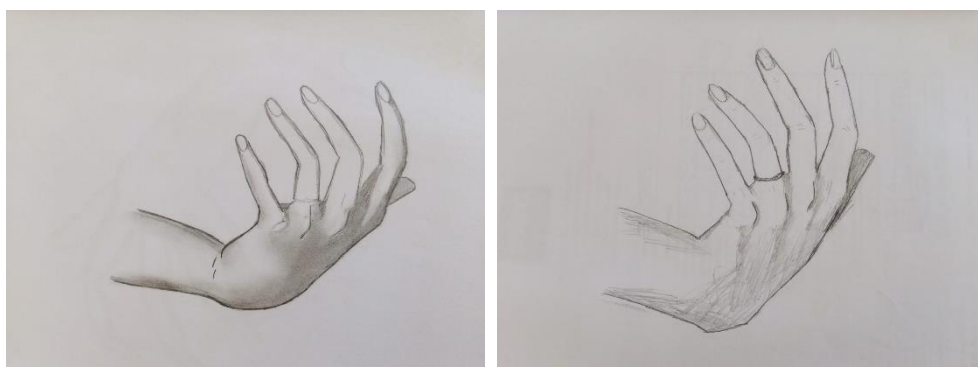


Figura 18 - Desenhos do segundo desafio do segundo turno

Em termos de comportamento, os alunos do segundo turno são mais animados e brincalhões que os do primeiro, e a conversa acaba por perturbar mais o seu ritmo de trabalho, o que levou a uma chamada de atenção. Com o segundo desafio concluído, os desenhos são recolhidos e dá-se início ao terceiro desafio.

Este parece ser o momento onde o comportamento, que não tinha sido bom, começa a descarrilar. A conversa entre os alunos começa a ser prejudicial para o seu desempenho e duas alunas começam a discutir por causa do telemóvel.

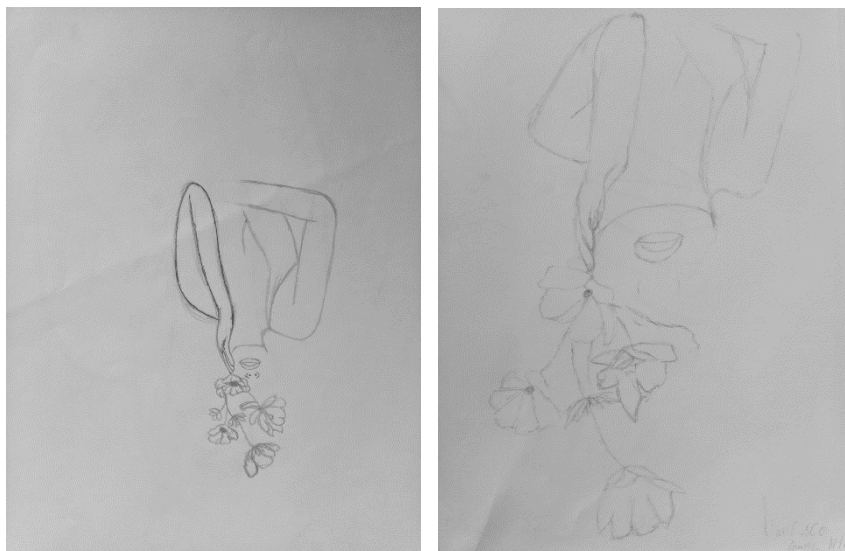


Figura 19 - Desenhos do terceiro desafio do segundo turno

Por esta altura a maioria dos alunos já teria terminado, ou até desistido da tarefa que estavam a realizar, e embora faltassem cinco minutos os desenhos foram recolhidos e foi pedido aos alunos que eles começassem o último desafio.

A esta altura o barulho por parte das duas turmas é quase insuportável. Os alunos estão desatentos e desinteressados na aula, mostrando mais interesse nos reencontros com os seus colegas depois de uma semana sem os ver.

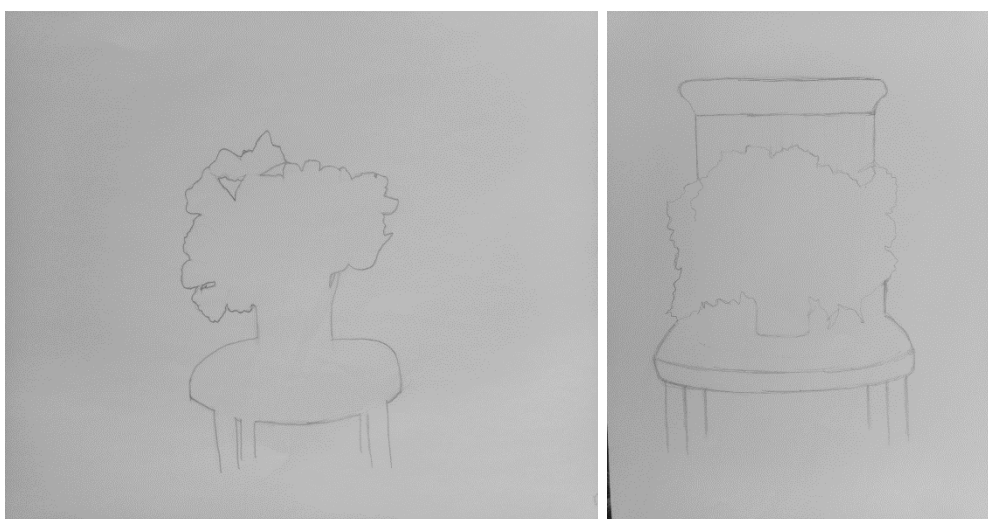


Figura 20 - Desenhos do terceiro desafio do segundo turno

A reação perante o exercício não é muito diferente do primeiro turno, no entanto, o ambiente é completamente diferente, e o desinteresse é tal que os alunos acabam o exercício (que tinha sido programado para durar 20 minutos) em cinco, e os desenhos ficaram muito

aquém das expectativas. Foi necessário que todos os professores presentes intervissem para que o ruído finalmente acalmasse, e foi decidido terminar a aula mais cedo para que, pelo menos, os alunos do décimo ano conseguissem aproveitar os últimos momentos da aula.

6.1.2 Quinta-feira dia 06/02/2020: Desenho Gestual & Figura Humana

Sumário: Desenho orgânico e de figura humana. Representação gestual e analítica com recurso ao *Block-in*.

Recursos: Apresentação de PowerPoint, quadro e marcadores, resma de folhas de impressão A4, bloco de folhas A3, materiais riscadores, búzios e conchas, projetor e computador.

Alunos: 27

Tabela 4 - Plano de aulas estabelecido pelas mestrandas Teresa e Diana (aula2)

Fase Inicial			Ilustração		Desenho de Figura Humana	
Teresa e Diana			Diana		Teresa	
Aula 1 (03/02)	Aula 2 (06/02)	Aula 3 (10/02)	Aula 4 (13/02)	Aula 5 (17/02)	Aula 6 (20/02)	Aula 7 (27/02)
Warm Up & Desafio Diagnóstico	Desenho Gestual & Figura Humana	Desenho Cego & Block In	Estudo de formas Naturais Ilustração		Retrato a partir de Imagem	Desenho de Modelo

Três alunos chegam quinze minutos antes do início da aula, e às nove em ponto entram na sala, mais sete alunos que se sentam enquanto a minha colega começa a distribuir os búzios e conchas a desenhar pelas mesas. Ao verem os objetos, os alunos presentes na sala começam a comentar o fato de irem desenhar um objeto orgânico. A maioria das manifestações são positivas e os alunos mostram-se bastante interessados.

Quando lhes foi perguntado, uma vez que a turma estava quase toda presente, se tinham recebido o email, que continha a tabela das aulas, a apresentação de slides da primeira aula e um álbum de *pinterest* com imagens de inspiração, a maioria respondeu afirmativamente. Agora, quando foi perguntado quem tinha feito o TPC pedido pela professora Diana só onze assentiram. Terminada esta intermissão, e uma vez que todos os alunos tinham os seus materiais e as folhas facultadas pelas professoras estagiárias, Diana faz a apresentação do

Desenho Gestual à turma, fazendo uso de uma apresentação de PowerPoint para mostrar alguns exemplos de desenhos gestuais.

Com vários búzios e conchas sobre as mesas os alunos começaram a realizar a tarefa, que era desenhar pelo menos duas vistas de quatro búzios de forma rápida e expressiva, guiando-se pelos traços interiores dos objetos. É necessário afirmar que o desenho de cada objeto devia tardar cerca de vinte segundos, no entanto, foram necessários trinta minutos para que todos os alunos concluíssem o que lhes foi pedido. Havendo um aluno que só conseguiu concluir um desenho.

A seguinte imagem ilustra um exemplo criado pela professora Diana, que tenta explicar ao aluno o que é necessário fazer.



Figura 21 - Fotografias tiradas em aula, de alunos a seguir os exemplos da professora Diana

Em termos de comportamento, existe alguma conversa paralela. No entanto, o nível de ruído é baixo e os alunos continuam a trabalhar e a maioria está a realizar as tarefas com êxito. Embora alguns alunos permaneçam presos ao desenho de observação detalhados em vez de fazerem desenhos gestuais. Vários alunos manifestaram agrado pelo exercício e por ter resultados “corretos”. A maioria da turma mostra-se interessada no objeto de desenho, mas foi necessário que a professora Diana realizasse alguns exemplos para que os alunos conseguissem perceber o intuito do exercício.

Os últimos dois alunos que faltavam chegam perto do fim dos primeiros quarenta e cinco minutos de aula e ambos com mais três alunos ficam na sala a terminar/melhorar os exercícios realizados ou, no caso dos alunos que chegaram no fim da aula, realizar o exercício pedido. Em suma é possível afirmar que esta parte da aula correu bastante bem, embora os limites de tempo tenham sido ultrapassados, e os objetivos da professora Diana foram concluídos.

Ao regressarem à sala de aula a turma está agitada e energizada pelo intervalo por isso tardam a acalmar-se para iniciar a aula. Uma vez mais calmos, e após serem chamados à atenção, os alunos começam a organizar a disposição das suas mesas para a turma dividir-se em dois núcleos, onde uma parte da sala desenhava o modelo que estivesse à frente do quadro, outra parte da turma desenhava o modelo que estava na traseira da sala.

Conseguir modelos foi uma tarefa algo árdua, no entanto, acabou-se por ter modelos suficientes para ter dois momentos com dois modelos. Infelizmente o processo de preparação da sala é algo que tardou bastante a ser concretizada, e o segundo exercício só inicia às 10:28, o que significa que a organização da sala demora cerca de vinte e cinco minutos. Isto porque alguns alunos queixaram-se que não conseguiam porque o estirador do colega da frente bloqueava a visão do modelo.

Uma vez posicionados os modelos, no primeiro núcleo dois alunos posaram em conjunto e no segundo núcleo apenas um aluno. O primeiro desenho pedido foi um livre e gestual, à semelhança dos exercícios realizados na primeira parte da aula, para a realização deste desenho foi dado aos alunos dois minutos. Para o segundo desenho foi-lhes dado cerca de quinze minutos e foi pedido à turma que desenhasse da melhor forma possível.



Figura 22 - Dois desenhos realizados por alunos do primeiro turno, o segundo desenho é da Aluna B

Ouvem-se comentários de alunos que mostram relutância em relação ao exercício. A turma na sua maioria não se sente segura a fazer desenho de modelo. Durante a realização do segundo desenho alguns alunos do primeiro núcleo queixaram-se que a pose com dois modelos era demasiado difícil, mas tentaram de qualquer forma. Os resultados, como ilustrados nas seguintes imagens, ficaram algo aquém do esperado, pois o nível de desenho de figura humana desta turma fica abaixo da média esperada de alunos do 11.º ano.

Este desenho representa uma “moda” que está muito presente nos desenhos feitos pelos alunos que, em vez de tentarem captar as formas utilizando a linha para traçar as curvas da silhueta humana, preferem desenhar círculos e elipses como símbolos para braços, pernas, tronco e ancas. Isto é um erro que muitos alunos estavam a cometer, por isso, tanto eu como a professora Diana começamos a dar indicações que começaram a mover os alunos para outro tipo de desenho.

Por outro lado, no segundo núcleo os alunos estavam a desenhar um aluno apenas, e a maioria dos alunos que faziam parte deste núcleo pareciam ter um maior à vontade com a reprodução da figura humana. Daí ter resultado os seguintes desenhos.

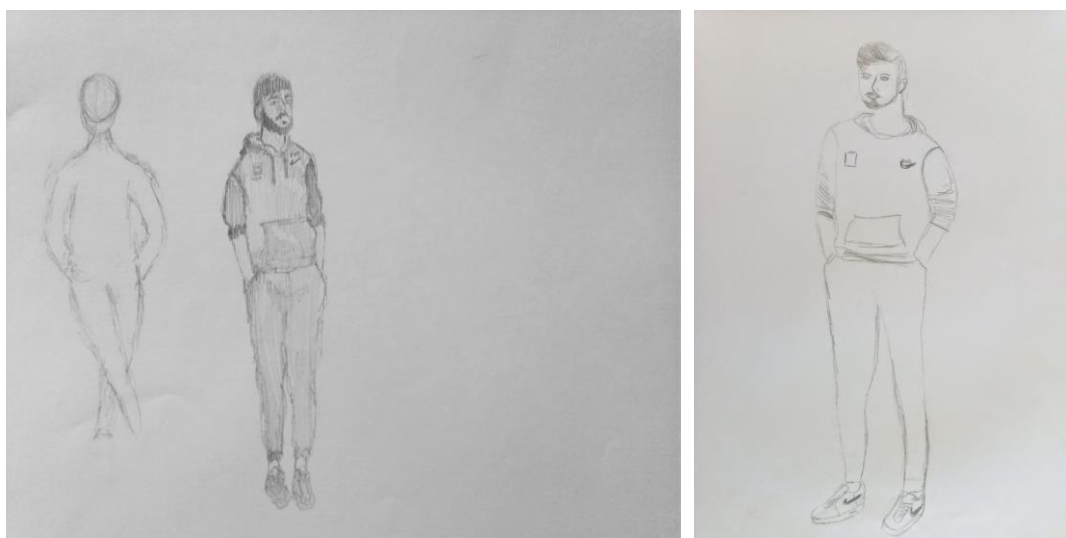


Figura 23 - Desenhos realizados pela Aluna 20 e pelo do Aluno 1

A aluna que realizou o primeiro desenho admitiu que sempre gostou de desenhar pessoas e que por isso já tinha bastante prática neste exercício. É notável a forma como a aluna, com apenas dez minutos, conseguiu criar uma representação bastante realista do seu colega, a utilização de manchas e sombras para a criação de volumes também foi muito bem aplicada. Uma das poucas coisas que é possível apontar são alguns erros de anatomia, como o comprimento dos braços, a largura dos ombros também não está correta, os joelhos estão demasiado baixos e os pés são demasiado pequenos. No entanto, este continua a ser o melhor desenho criado nesta aula.

Uma vez terminado o tempo dado os modelos são trocados. No primeiro núcleo foi chamada a posar uma aluna e no segundo núcleo foram chamadas duas meninas.

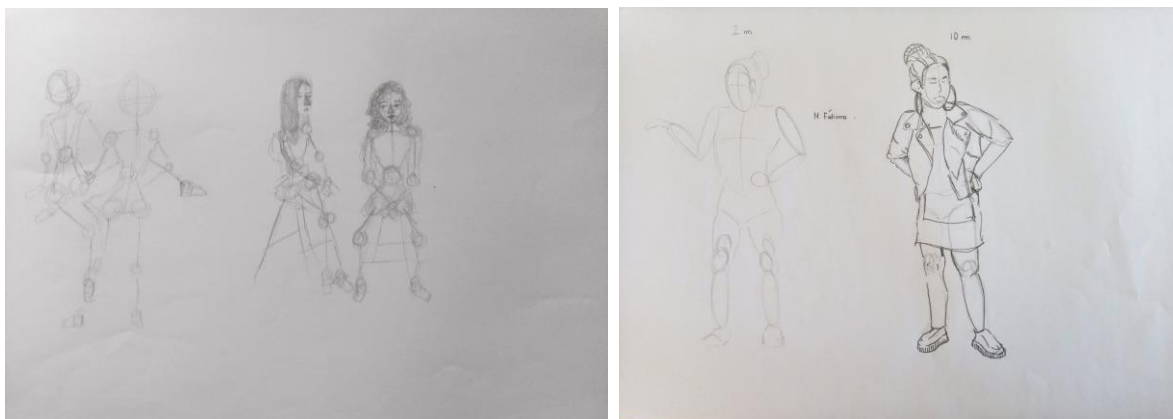


Figura 24 - Desenhos realizados por alunos do primeiro núcleo do terceiro modelo

O primeiro desenho mostrado anteriormente ilustra um dos erros mais comuns que os alunos cometeram, composto por linhas e círculos que não tem qualquer rigor anatômico, não estavam bem-dispostos na folha e de uma forma geral não cumpriam aquilo que era esperado e demonstravam falta de conhecimentos sobre o desenho de figura humana, anatomia, e até uma baixa capacidade de percepção visual e entendimento das formas visíveis. O segundo desenho, realizado pelo Aluno A é bastante detalhado, e representa bem a aluna que foi escolhida para ser modelo, no entanto, também denota a falta de conhecimentos que este aluno tem.

Em termos de comportamento destaca-se o silêncio e concentração por parte de todos os alunos na duração de grande parte do período de realização dos exercícios.

Quando terminados os desenhos das segundas poses os desenhos são identificados e recolhidos pelas professoras, entretanto, os últimos modelos colocava-se nas suas posições.

Uma das modelos decide passear pela sala elogiando o trabalho dos colegas que a desenharam. Isto ajuda a cimentar o que é dito pelos professores e resulta na elevação do estado de espírito e a autoestima dos alunos. Comentários animados sobre o exercício, começam a brotar. Parecem animados com esta abordagem utilizada, diferente do habitual.

No terceiro e último desenho, com uma modelo feminina no primeiro núcleo e um masculino no segundo, moral da sala melhorou relativamente ao início da aula. No entanto, a maioria da turma continuou a realizar os mesmos erros, não havendo melhorias significativas em tão curto espaço de tempo.

Os seguintes desenhos são representativos da expressão e dos erros que os alunos cometem com bastante frequência.



Figura 25 - Exemplos de desenhos dos últimos modelos que posaram

A cinco minutos da aula terminar, quando o tempo dado para a realização dos exercícios terminou, os desenhos são identificados e recolhidos, e as mesas são colocadas na configuração tradicional. E assim dá-se por terminada a segunda aula.

6.1.3 Segunda-feira dia 10/02/2020: Desenho Cego & Block In

Sumário: Método de Desenho Cego e em *Block-in* de búzios, de objetos diversos. Introdução ao desenho de retrato.

Recursos: Apresentação de PowerPoint, quadro e marcadores, resmas de folhas de impressão A4, búzios, conchas e objetos variados, projetor e computador.

Alunos: 1.º turno - 14 Alunos; 2.º turno – 13

Tabela 5 - Plano de aulas estabelecido pelas mestrandas Teresa e Diana (aula 3)

Fase Inicial			Ilustração		Desenho de Figura Humana	
Teresa e Diana			Diana		Teresa	
Aula 1 (03/02)	Aula 2 (06/02)	Aula 3 (10/02)	Aula 4 (13/02)	Aula 5 (17/02)	Aula 6 (20/02)	Aula 7 (27/02)
Warm Up & Desafio Diagnóstico	Desenho Gestual & Figura Humana	Desenho Cego & Block In	Estudo de formas Naturais Ilustração		Retrato a partir de Imagem	Desenho de Modelo

A aula inicia com um atraso de vinte minutos, mas a professora Diana aproveita este atraso para começar a distribuir três folhas A4 por estirador. Quando presentes a maioria dos

alunos do primeiro turno inicia-se a apresentação PowerPoint, que incluía uma introdução ao exercício a realizar na próxima aula e enfatizando a importância de todos os alunos refletirem antecipadamente sobre a realização da ilustração, seguida da explicação dos exercícios da aula decorrente.

A primeira tarefa a realizar é exercício de Desenho Cego, uma vez esclarecido o exercício e partilhados exemplos, são distribuídos os búzios, as conchas, assim como vários objetos trazidos para o propósito deste exercício, e quando todos os alunos tiveram na sua posse os objetos, iniciou-se o exercício.

Quando vários alunos continuaram a mostrar dúvidas em relação ao teor do exercício a professora Diana exemplifica desenhando um búzio no quadro com um marcador e explica que “é como se estivessem a tocar no objeto, mas com o olhar, e que devem concentrar-se em seguir o contorno exterior e interior do objeto com o olhar e, ao mesmo tempo, com o lápis”.

Os desenhos são realizados rapidamente pelos alunos, no entanto, apresentam-se muito simplistas e a maioria cingiu-se ao contorno exterior do objeto. Pelo teor dos comentários percebe-se que os alunos estranham o exercício e revelam apreensão em realizar posições mais complexas, e, ao desenharem demasiado depressa, ficam insatisfeitos com os resultados. É aconselhado que se concentrem mais e levem o desenho com maior calma e paciência. De seguida, depois de identificados e recolhidos os primeiros desenhos, é solicitado aos alunos que realizem o mesmo exercício (desenho cego de contorno), mas utilizando a sua mão (esquerda no caso de serem destros) como modelo, em uma ou duas posições à escolha dos alunos.

Às nove horas os exercícios terminados são recolhidos e a professora Teresa explica o exercício de *Block-in* utilizando uma apresentação de PowerPoint para mostrar vários exemplos do que os alunos devem realizar, e quando terminada a apresentação e distribuídas mais folhas, os alunos começam o exercício. Vários optam por desenhar estojos, pois são mais simples e demoram menos tempo, no geral o exercício correu muito bem. Em termos de quantidade houve alunos que fizeram três desenhos outros só fizeram um, dependente do nível de empenho.

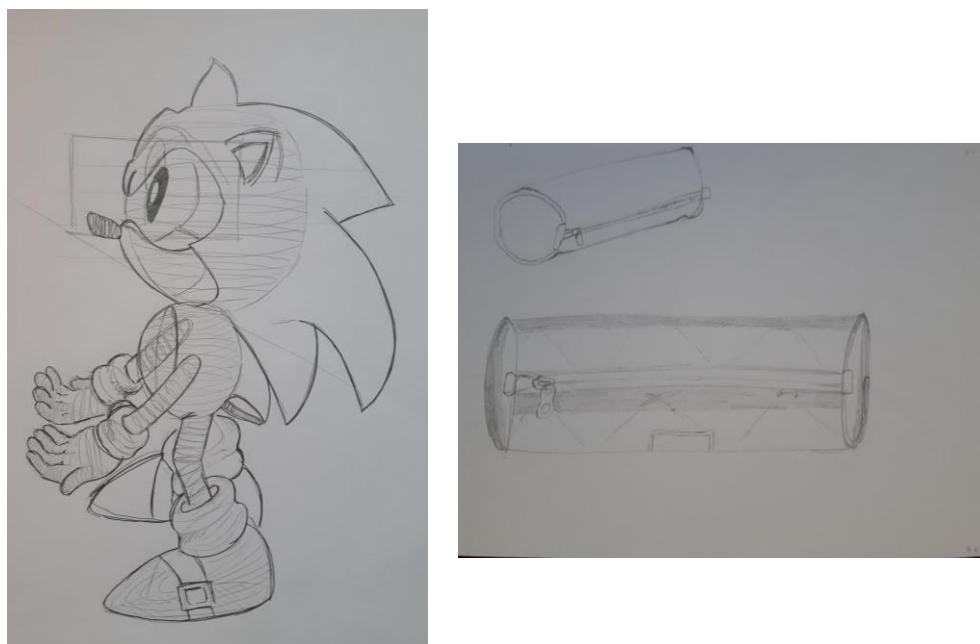


Figura 26 - Desenho de Sonic do Aluno A e .Desenho de estojos da Aluna B

Este exercício consegue desinibir alguns alunos, deixando-os mais confiantes e com vontade de “fazer melhor”. Havendo dois alunos que escolheram desenhar um objeto mais difícil, trazido pela professora Diana, uma estatueta do Sonic.

Os alunos que se adiantaram, e terminaram o desenho antes do tempo determinado, entregaram os seus exercícios e começaram o próximo exercício. As professoras estagiárias distribuíram um búzio por par e foi-lhes solicitado que fizessem um desenho do búzio utilizando a esquematização em *Block-In* detalhando um pequeno apontamento de cor.



Figura 27 - Desenho de búzios utilizando o método de *Block-In* de Aluna B e C

O ambiente na sala é calmo e os alunos estão concentrados no exercício. Mais dois alunos terminam o exercício anterior e as professoras então explicam o exercício do búzio em *Block-In*. Uma aluna mostra de forma orgulhosa o seu desenho do búzio e pouco depois inicia o intervalo. Durante o intervalo as professoras notam que apenas sobram algumas folhas para o turno seguinte e então pedem auxílio ao professor Antônio Bila, que vai buscar folhas à reprografia.

Findo o intervalo, os alunos do primeiro turno regressam aos poucos e inicia-se o desenho cego de retrato do colega do lado. Três alunos terminam demasiado depressa e com pouco detalhe, por isso é-lhes pedido que realizem novamente com um lápis mais suave (+B).

Todos os alunos estão agora na sala e em consonância começam o exercício de retrato, com cores diferentes, uma sugestão dada pela professora Diana, com o objetivo de tornar o desenho mais criativo e colorido. Isto é exemplificado pela professora Diana que desenha a professora Teresa no quadro utilizando marcadores. Então, os alunos seguindo o exemplo da professora começam a usar canetas em vez de lápis/lapiseira. Com isto terminado inicia a recolha dos exercícios resultantes e o próximo exercício mais demorado.

O último exercício, o desenho de retrato utilizando o *Block-In* inicia mal devido a dificuldades técnicas, o computador não estava a colaborar por isso foi difícil mostrar aos alunos exemplos de retrato, no entanto, a professora Teresa decide exemplificar fazendo esboços de mesa em mesa, tentando acalmar a ansiedade de alguns alunos em realizar o exercício.

É óbvio que os alunos não se sentem confortáveis a desenhar um retrato, a turma mostra-se pouco segura nas suas capacidades, por isso é possível ouvir vários comentários depreciativos.

Quatro alunos do segundo turno chegam a vinte minutos do fim da aula do primeiro turno, então é-lhes atribuído o primeiro exercício, assim como as folhas e os objetos necessários para a sua realização. Iniciam a tarefa com alguma reticência mas terminam rapidamente. Chega então outro aluno e é repetido a ação. Isto marca um novo ritmo de trabalho. Em vez de os alunos trabalharem em uníssono cada aluno têm o seu próprio ritmo e o acompanhamento é individual. Cada vez que um aluno terminava um exercício este chamava a professora para que esta lhe desse o seguinte.

Os alunos do primeiro turno que terminaram deixam o último exercício na mesa ao pé das professoras e vão saindo.

Um grupo de quatro alunos, que se encontrava afastado dos seus restantes colegas, e perto da porta, desenhavam e conversavam sem interagir com os restantes indivíduos dentro da sala. Então a professora Teresa procura saber se o grupo está a realizar os exercícios e oferece ajuda. Explica que o exercício das mãos é importante para se compreender o funcionamento das mesmas e ganharem anatomia.

Durante os primeiros quarenta e cinco minutos da aula do segundo turno, mais de metade dos alunos consegue terminar os exercícios de desenho cego que lhes são pedidos. O ambiente é calmo e os alunos estão concentrados nas suas tarefas. A conversa é mínima, pois a maioria dos alunos está a trabalhar em coisas diferentes que necessitam de graus de concentração diferente.

Ao terminarem os primeiros quarenta e cinco minutos os alunos pedem para sair para o intervalo e quando regressam os alunos de décimo ano de Artes Visuais já estão a entrar e a ocupar os seus respetivos sítios na sala. O grupo que anteriormente estava perto da porta têm de se deslocar para o outro lado da sala.

Existe uma conversa leve e as professoras continuam a explicar os exercícios individualmente, utilizando esboços feitos por elas em vez da apresentação de PowerPoint para mostrar exemplos do que tem de ser feito, isto porque continuam com dificuldades técnicas.

Já por volta do meio-dia e vinte a maioria dos alunos presentes estão a realizar os retratos utilizando a técnica do desenho cego. De modo geral é possível afirmar que os desenhos dos alunos estão a correr bastante bem. O segundo turno parece ter maior facilidade no desenho livre e expressivo, embora se sentissem apreensivos em relação ao desenho cego, como o primeiro turno.

Os problemas de comportamento que se apresentaram na segunda-feira anterior não assistiram esta aula, e no decorrer de todos os exercícios o ambiente foi calmo e a conversa pouca.

Dez minutos mais tarde o exercício é explicado aos alunos mais adiantados. A projeção no quadro está a ser difícil e o computador é reiniciado uma vez mais. Os resultados dos retratos ficaram algo aquém do que era esperado, e nota-se que a maioria da turma não está satisfeita com o seu desenho, principalmente quando comparados com os desenhos em *Block-In* de objetos. Quando questionados, parte considerável dos alunos afirma que é mais fácil desenhar objetos do que pessoas, ao que a professora Teresa explica que desenho de observação é sempre desenho de observação por isso é tecnicamente incorreto dizer que

desenhar um objeto é mais fácil do que desenhar uma pessoa, o que é possível dizer é que renderizar um retrato é mais complexo do que fazer uma representação gráfica de um estojo, porque a face humana tem várias formas que são mais fáceis de captar com manchas do que com linha.

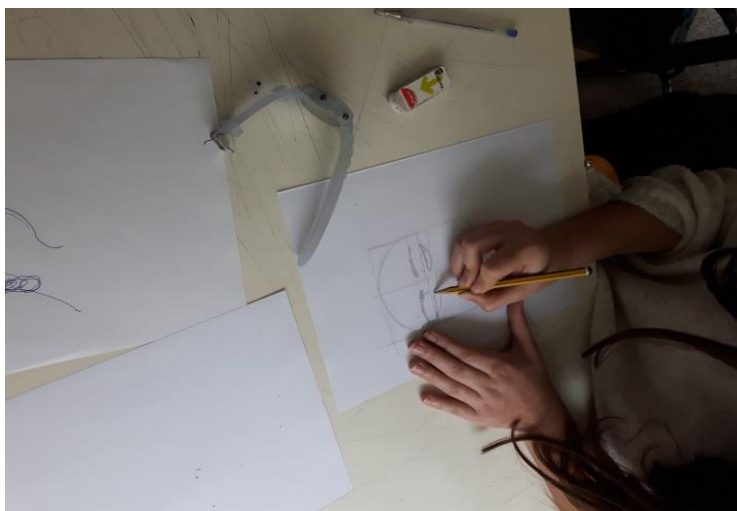


Figura 28 - Processo do Retrato em *Block In* de uma aluna do segundo turno

Com o mesmo ritmo que marcou a aula, à medida que os alunos terminavam, identificavam e entregavam o último, a professora Diana ia explicando o TPC e o exercício da próxima aula. A última aluna a entregar e sair pede para as professoras enviarem um lembrete por e-mail sobre o TPC.

Assim dá-se por terminada à terceira aula.

6.1.4 Quinta-feira dia 13/02/2020: Ilustração

Sumário: Exercício de Ilustração através da exploração gráfica e do estudo de formas naturais (búzios e conchas)

Recursos: Marcadores, bloco de folhas A3 para escrever no quadro, Livros com exemplos, búzios e conchas, projeto e computador.

Alunos: 26 Falta 1

Tabela 5 - Plano de aulas estabelecido pelas mestrandas Teresa e Diana (aula 4)

Fase Inicial			Ilustração		Desenho de Figura Humana	
Teresa e Diana			Diana		Teresa	
Aula 1 (03/02)	Aula 2 (06/02)	Aula 3 (10/02)	Aula 4 (13/02)	Aula 5 (17/02)	Aula 6 (20/02)	Aula 7 (27/02)

Warm Up & Desafio Diagnóstico	Desenho Gestual & Figura Humana	Desenho Cego & Block In	Estudo de formas Naturais Ilustração	Retrato a partir de Imagem	Desenho de Modelo
--	--	-------------------------------	---	----------------------------------	----------------------

Esta é a primeira das duas aulas dedicadas à elaboração de uma ilustração a pedido da professora Diana, e é também a primeira aula que têm mais um teor de atelier, onde se dá espaço para que os alunos desenhem como preferem e onde as professoras estagiárias tomam um papel secundário como *back-up*.

A aula inicia com a professora Diana a posicionar búzios e conchas num estirador que não é utilizado pelos alunos, assim como um bloco de folhas A3 de rascunho e outro de folhas de aguarela (300g) para o desenho final. É explicado o exercício à medida que os alunos chegam, e que devem pegar numa folha de rascunho e num búzio ou concha para a resolução do mesmo.

No quadro são apontados os princípios gerais e posteriormente são entregues livros para que os alunos consultem. É pedido que até ao fim desta aula os alunos realizem e entreguem um esboço da proposta final, sendo sugerido que façam vários rascunhos até definirem uma ideia. Há casos onde alguns alunos trouxeram uma proposta de casa. Como é o exemplo de uma aluna que traz um “M” decorado com conchas, búzios e temas marinhos, ao que a professora Diana questiona se a aluna quer transferir de imediato para o papel final, no entanto a aluna responde que irá passar primeiro para a folha A3 de esboço.

A aula inicia com algum alvoroço, conversas sobre as ideias que têm para as suas ilustrações, assim como conversas sobre assuntos pessoais. Mas à medida que o trabalho progride o silêncio instala-se na sala.

Durante o intervalo a maior parte da turma sai, à exceção de três alunos que ficam a trabalhar e outros três que ficam na conversa. Com o fim do intervalo os alunos começam a chegar aos poucos e a há alguma agitação por parte dos alunos que vai acalmando à medida que os jovens regressam aos seus trabalhos.

Um aluno pergunta quantas aulas são dadas para a realização da ilustração, a professora Teresa responde que a ilustração deve ser entregue no fim da próxima aula, e que para esta aula é necessário completar, no mínimo, um esboço final. Após esta explicação a professora Teresa dá uma segunda ronda pela sala para se certificar que todos os alunos estão a trabalhar e perceber como estão a correr os seus desenhos, dar sugestões e aconselhamento, enquanto a professora Diana regista os avanços, ideias mais definidas.

Quase no fim da aula, três alunos solicitam a folha final para começarem a conceber a ilustração final. O Professor António Bila reforça a necessidade de os alunos libertarem o traço, procurarem desinibir-se e ganhar fluidez em esboços que nada têm de definitivo.

Às 11:35 é dada por terminada a aula.

6.1.5 Segunda-feira dia 17/02/2020: Ilustração

Sumário: Exercício de Ilustração através da exploração gráfica e do estudo de formas naturais (búzios e conchas) - continuação.

Recursos: Marcadores, bloco de folhas A3 para escrever no quadro, Livros com exemplos, búzios e conchas, projeto e computador.

Alunos 1.º turno: 14 alunos; 2.º turno: 13

Tabela 6 - Plano de aulas estabelecido pelas mestrandas Teresa e Diana (aula 5)

Fase Inicial			Ilustração		Desenho de Figura Humana	
Teresa e Diana			Diana		Teresa	
Aula 1 (03/02)	Aula 2 (06/02)	Aula 3 (10/02)	Aula 4 (13/02)	Aula 5 (17/02)	Aula 6 (20/02)	Aula 7 (27/02)
Warm Up & Desafio Diagnóstico	Desenho Gestual & Figura Humana	Desenho Cego & Block-In	Estudo de formas Naturais Ilustração		Retrato a partir de Imagem	Desenho de Modelo

A aula inicia com os alunos chegando aos poucos, e à medida que entram na sala são dadas indicações para retomarem o exercício de ilustração, que está previsto ser entregue até ao final desta aula. Quanto aos alunos que não terminarem, deveriam levar para casa e trazer acabado na próxima aula, na qual se iniciará o exercício de retrato.

O ruído na sala é baixo e a conversa ligeira com todos os alunos concentrados nas suas tarefas. Um grupo de alunas juntam quatro mesas para ficarem a trabalhar frente a frente.

As professoras Teresa e Diana caminham pela sala, vendo o progresso feito pelos alunos a maioria está concentrado a trabalhar, enquanto ouvem música ou conversam baixinho. E à medida que se vão focando mais no seu desenho a sala fica em silêncio total. Continuando a excursão pela sala, as professoras estagiárias continuam a perguntar por progresso/dúvidas/inquietações, e a registar o processo através de fotografia. As professoras Teresa e Diana exemplificam à Aluna B dois modos de representar tonalidades de céu para dar a ideia de pôr do sol numa folha de rascunho.

Devido à concentração e dedicação que os alunos do primeiro estavam a dedicar ao seu trabalho o intervalo que marcava o fim dos primeiros noventa minutos de aula chegou sem a grande agitação. A maioria dos alunos sai, mas alguns continuam a trabalhar nas suas ilustrações. O aluno 1, cuja autoestima é bastante baixa, expressa estar muito orgulhoso da sua ilustração, sendo esta a primeira vez que afirmou verbalmente essa disposição.

Um aluno, que na aula anterior havia desaparecido e acabou por não entregar o esboço final pedido, apresenta no fim do intervalo o esboço, que começou esta aula, e pediu a folha final para iniciar a ilustração.

O aluno 1 termina a sua ilustração pouco depois do intervalo e pergunta se pode ser dispensado de modo a poder estudar para outra disciplina, as professoras estagiárias perguntam ao Professor António Bila a sua opinião. Este responde que será melhor o aluno ficar na sala, mas que está livre de trabalhar no que bem entender desde que não perturbe o ritmo de trabalho dos outros colegas.

Os últimos quarenta e cinco minutos do primeiro turno terminam com a professora Diana a recomendar que um aluno utiliza-se a ponta do pincel para criar textura, e com uma aluna do segundo turno a chegar mais cedo à aula. No final da aula do primeiro turno foram entregues cinco ilustrações.

Com o início do segundo turno, os alunos que já entregaram as suas ilustrações saem da sala, mas os que ainda estão a desenhar ficam com o intuito de conseguir acabar os seus desenhos para os entregar. De forma semelhante ao que aconteceu no primeiro turno, os alunos vão chegando aos poucos, mas assim que entram na sala começam logo a trabalhar.

A dez minutos do intervalo mais uma aluna do primeiro turno entrega a sua ilustração. E, à semelhança com o turno anterior, durante o intervalo, um grupo de alunos saí, mas outro fica na sala a trabalhar, muitos destes alunos são do primeiro turno e querem terminar os seus desenhos para os entregar.

Com o fim do intervalo começam a entrar os primeiros alunos do 10.º ano de Artes Visuais, e os quatro alunos do 11.º que estavam sentados na fila de mesas mais próxima da porta são deslocados para a fila da direita de forma a que o espaço fique dividido entre as turmas.

Vinte minutos após o final do intervalo mais um aluno entrega a sua ilustração. E uns minutos depois, chegam as duas alunas que faltavam. A estas são-lhes dadas as indicações necessárias e começam a trabalhar. O alarido na sala é provocado pela presença das duas

turmas e a professora encarregue do 10.º ano, quando chega à sala, procura acalmar os ânimos da sua turma. A sala, então, fica em silêncio.

O aluno que havia terminado o desenho final cedo tarda a terminar a aguarela, contudo os resultados são notáveis. Faltam agora quinze minutos para a aula terminar, e a concentração por parte dos alunos do décimo primeiro ano é palpável. Uma aluna mostra um traçado certinho e limpo, e é aconselhada a libertar mais o traçado. Outros três alunos também praticam um tipo de ilustração mais minucioso e perfeccionista. Embora a composição de um deles pudesse ser melhor, pois é um desenho vertical posicionado numa folha na horizontal.

Ao terminar a aula três alunas comentam que este foi o trabalho que mais gostaram de fazer no 11.º ano. Outros afirmam estar orgulhosos do resultado da ilustração.

Com isto dá-se por terminada a quinta aula.

6.1.6 Quinta-feira dia 20/02/2020: Desenho de um Retrato

Sumário: Desenho de Retrato a partir de modelo (professora Diana) e desenhos da professora Teresa.

Recursos: Marcadores, para escrever no quadro, e desenhos trazidos pela professora

Alunos: 27

Tabela 7 - Plano de aulas estabelecido pelas mestrandas Teresa e Diana (aula 6)

Fase Inicial			Ilustração		Desenho de Figura Humana	
Teresa e Diana			Diana		Teresa	
Aula 1 (03/02)	Aula 2 (06/02)	Aula 3 (10/02)	Aula 4 (13/02)	Aula 5 (17/02)	Aula 6 (20/02)	Aula 7 (27/02)
Warm-Up & Desafio Diagnóstico	Desenho Gestual & Figura Humana	Desenho Cego & Block-In	Estudo de formas Naturais Ilustração		Retrato a partir de Imagem	Desenho de Modelo

A aula inicia com algum atraso pois se esperou que a maioria da turma chegasse, depois levantar os estiradores e arranjar o material demorou mais cinco minutos e quando o exercício começou os alunos mostraram-se incertos de como começar por isso, a professora Teresa perguntou se eles queriam ajuda para iniciar o exercício, ao que, a turma respondeu com um sonoro sim.

Então, utilizando marcadores, a professora desenha um retângulo no quadro para simular uma folha A3 na vertical e explica a importância de enquadrar o desenho e como uma

boa composição afeta o aspeto geral de uma obra de arte. Depois, fazendo uso do *Block-In* desenha um retângulo mais pequeno que simula a cara, traça uma linha vertical a $\frac{3}{4}$ e depois divide essa linha em quatro partes, explicando que a medida destas frações é a medida do nariz do modelo. De seguida, a professora desenha o nariz utilizando apenas linha e explica o porquê de o nariz ficar estranho quando é desenhado apenas com linha, isto é porque o nariz, e toda a face humana, é composta por volumes por isso é mais fácil obter um nariz se utilizarem sombras e luzes para destacar a volumetria do mesmo.

Alguns alunos manifestam surpresa e no geral parecem estar a apanhar as dicas e truques ensinados pela professora.

E para não alargar demasiado a explicação, acabou-se por desenhar rapidamente uma boca, fazendo uma mancha com o marcador e depois com o apagador eliminando o excesso de cor, deixando o desenho de uma boca sem linhas, e também explica como, seguindo as sombras da concavidade ocular, é possível desenhar uns olhos sem cair no erro de desenhar uns olhos demasiado grandes.

Quando terminado este momento de aula, os alunos já pareciam menos incertos, e prontos a desenhar, por isso, é dito aos alunos que se encontravam na fila ao do lado direito da sala que deveria seguir o retrato que estava à sua frente, os que estavam na fila do lado esquerdo deveriam fazer um retrato da Diana e os que se encontravam na fila do meio poderiam escolher o que queriam desenhar.

Nesta aula, ao contrário das outras, os alunos começam logo a trabalhar de forma silenciosa, concentrados e dedicados aos seus desenhos.

Numa primeira ronda pela sala, nota-se que os alunos estão mais preocupados em tentar reproduzir o exemplo criado pela professora do que o desenho ou modelo que deveria representar e, aos alunos que estão a cometer este erro, é pedido que iniciem de novo o desenho. A primeira ronda também serviu para ajudar os alunos a enquadrar os desenhos, resolver problemas de proporção e dimensões, e no geral, serviço de apoio para a construção das fundações de retrato.

Ao chegar fim dos primeiros quarenta e cinco minutos chega mais um aluno, que após ter recebido uma explicação do exercício e colocado os seus materiais sobre a mesa, segue a professora vendo como esta ajuda os seus colegas a desenhar olhos, narizes, bocas, sombras e quando sente que já tem informação suficiente senta-se a desenhar.

Às nove e quarenta e cinco duas alunas perguntam se podem ir para intervalo o que a professora responde de forma positiva, mas mesmo assim a maior parte da turma fica na sala

a desenhar, a conversar com os colegas ou a fazer as duas coisas em simultâneo. Os alunos parecem muito mais confortáveis e assertivos quando comparados com o início da aula.

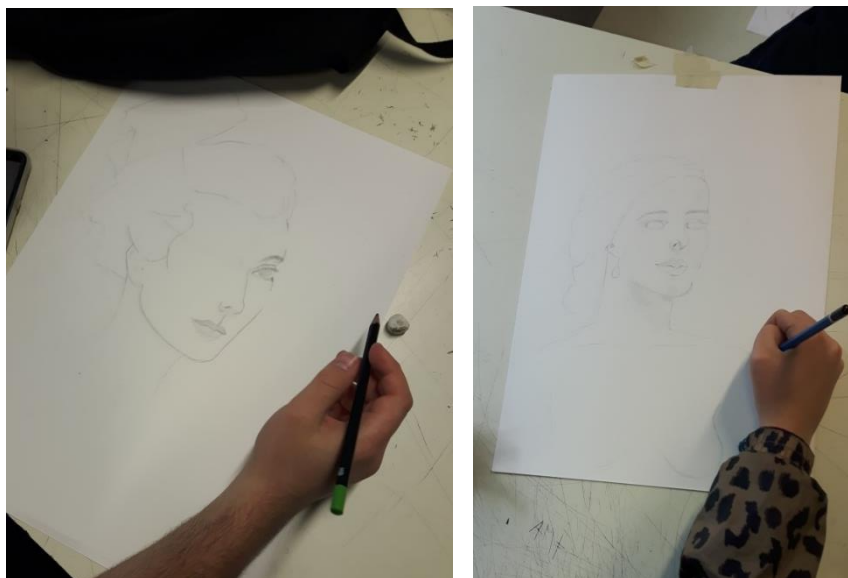


Figura 29 - Desenhos de dois alunos do segundo turno, fotos retiradas em aula

Durante o intervalo é feita mais uma ronda pela sala para ver como estava a correr o trabalho dos alunos, a maioria, para não dizer todos os trabalhos, demonstravam boa composição, bom enquadramento e proporções, bom uso dos materiais e o Professor António Bila, confessou até que estava agradavelmente surpreso pelos resultados dos seus alunos.

O intervalo termina, e os alunos, conforme regressam à sala, começam logo a trabalhar e, visto que os primeiros obstáculos já estavam resolvidos e as estruturas base dos desenhos já estavam representados nas folhas, os desenhos começam a fluir de forma mais natural. E os resultados mostrados nas seguintes imagens falam por si.

No entanto, duas alunas, que se enquadram num grupo de alunos perfeccionistas, sentiam-se desencorajadas com os seus desenhos e então a professora Teresa, tentando amenizar e guiar as alunas, explica que um retrato, e o desenho no geral não precisa de ser perfeito, nem precisa de ser uma reflexão perfeita da realidade, pois, num mundo onde existe selfies e fotografias, a individualidade do artista é uma das suas características mais importantes.

Isto foi algo que as alunas, e um outro aluno perfeccionista que estava a ouvir a conversa, olhassem para os seus desenhos com novos olhos e em vez de desistirem e só terminassem o retrato por terminar, as alunas decidiram tentar novamente, para ver se conseguiam obter os resultados desejados.

Dito isto, outros três alunos que estavam a ouvir a conversa perguntaram se podiam dar o seu cunho pessoal ao desenho, ao que a professora responde que sim, desde que consigam manter as proporções e que se note quem é o modelo. Os resultados acabaram por denotar o estilo artístico e a habilidades dos alunos que decidiram tomar este caminho.



Figura 30 - O primeiro desenho é de um aluno 10 e o segundo desenho é da Aluna B

Numa terceira ronda nota-se que a maioria da turma comete o erro de desenhar os olhos demasiado grandes para a face e são feitas as correções necessárias a esses desenhos. E embora haja muito bons das capacidades dos alunos, é também importante realçar que alguns

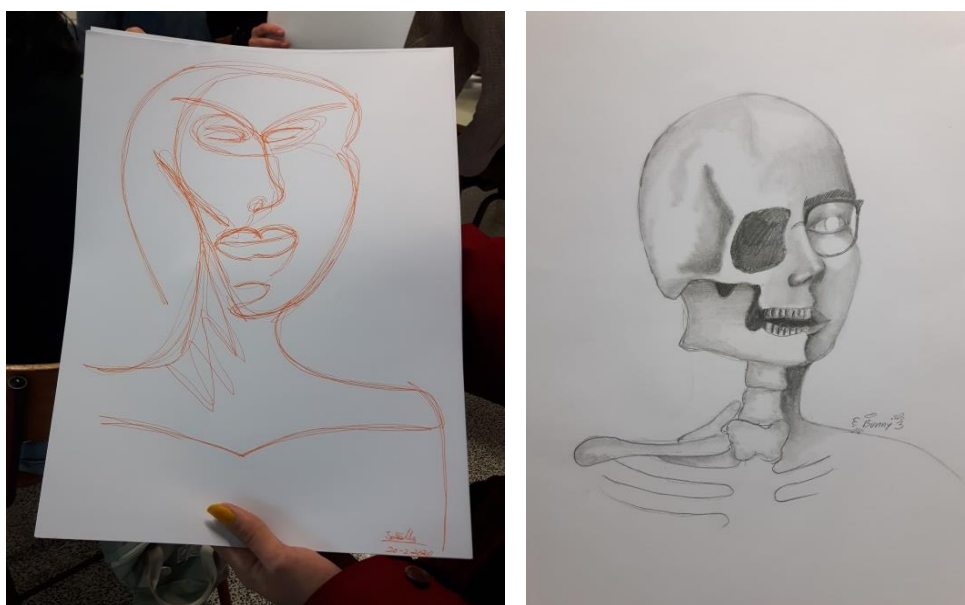


Figura 31 - Exemplos de alunos que decidiram tomar uma vertente mais expressiva nos seus desenhos

alunos também tiveram bastantes dificuldades em resolver o exercício, como é possível verificar nas seguintes imagens.

A Aluna B apresentou muitas dificuldades na realização deste exercício, e isso fez com que a jovem acabasse por se desmotivar e desistir do desenho a meio da aula. Mas após uma conversa com as professoras, onde lhe foi oferecido ajuda e apoio na resolução de alguns problemas. O mesmo foi oferecido ao aluno que realizou o segundo desenho. Durante o tempo restante os alunos são deixados a desenhar, e os professores presentes na sala tomam um lugar secundário de forma a permitir que os alunos desenvolvam a sua capacidade de autonomia e resolução de problemas. As seguintes imagens são fotografias de alguns dos trabalhos finalizados.

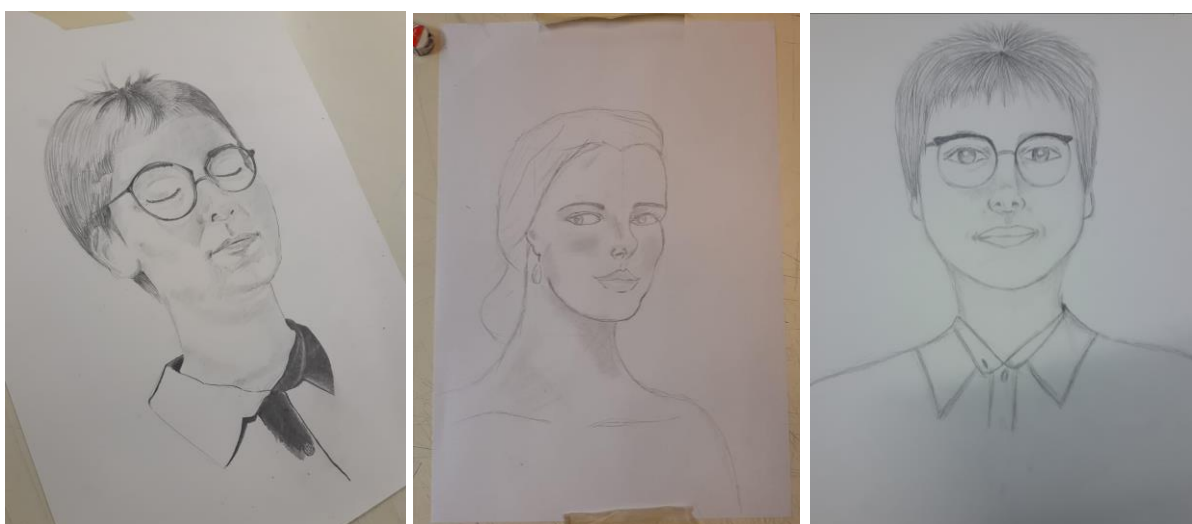


Figura 32 - Retrato final do Aluno A e C e da aluna 2

A aula termina com a turma, à exceção de um aluno, que pede mais uns minutos, a entregar os seus retratos.

6.1.7 Quinta-feira dia 27/02/2020: Desenho de Modelo

Sumário: Desenho de Modelo, utilizando alunos, com desenhos da professora Teresa como exemplos.

Recursos: Marcadores, para escrever no quadro, e desenhos trazidos pela professora.

Alunos: 25

Tabela 8 - Plano de aulas estabelecido pelas mestrandas Teresa e Diana (aula 7)

Fase Inicial			Ilustração		Desenho de Figura Humana	
Teresa e Diana			Diana		Teresa	
Aula 1 (03/02)	Aula 2 (06/02)	Aula 3 (10/02)	Aula 4 (13/02)	Aula 5 (17/02)	Aula 6 (20/02)	Aula 7 (27/02)
<i>Warm-Up</i> & Desafio Diagnóstico	Desenho Gestual & Figura Humana	Desenho Cego & <i>Block-In</i>	Estudo de formas Naturais Ilustração		Retrato a partir de Imagem	Desenho de Modelo

Às oito e quarenta, vinte minutos antes da aula começar, a professora Teresa entra na sala e começa a posicionar os estiradores de forma a, em primeiro lugar, criar dois núcleos à semelhança da primeira aula de desenho de modelo, e também cortar o tempo de aula perdido em organizar os estiradores. Este tempo também é aproveitado para pendurar os seis desenhos que a professora Teresa trouxe para servir de guias e inspiração para os alunos.

Embora a organização das mesas já estivesse feita, os alunos chegaram agitados e foi necessário algum tempo para que estes se acalmassem.

Aula inicia, finalmente, às nove horas e dez minutos, com a maioria dos alunos já presentes, por isso, peço a dois dos alunos para pousarem, um em cada núcleo, copiando uma das poses dos desenhos. Após algumas alterações e explicações os alunos começam a desenhar os seus colegas.

Um grupo constituído por quatro meninas comentava não saber como começar e então, à semelhança da aula anterior, é dada uma explicação onde desenhando no quadro um retângulo que representa uma folha A3 se exemplifica como fazer um desenho de modelo começando pelo todo e utilizando a técnica de *Block-In* para desenhar uma “caixa” onde o modelo possa ser inserido, utilizar o lápis para medir as cabeças e as proporções básicas/anatómicas, assim como o posicionamento dos eixos fundamentais do corpo humano. Sublinhando sempre a importância de um desenho bem enquadrado na página, e bem-proporcionado. Tendo em conta que só o grupo que se encontrava no núcleo à frente do quadro teve oportunidade de assistir a esta explicação (com a exceção de alguns alunos do segundo núcleo que se viraram) esta foi repetida para os alunos do outro grupo, mas em vez de desenhar no quadro a foram utilizados os desenhos expostos e o modelo como referência. Sendo utilizada uma régua de quadro para simular os eixos e as linhas principais, assim como a divisão por cabeças, os ângulos, bases e as linhas condutoras.

No fim da explicação a maioria dos alunos apagou o progresso que havia sido realizado até ao momento e começaram de novo.



Figura 33 - Desenho de Aluno A e aluna 24 (respetivamente), do primeiro modelo que pousava no núcleo à frente do quadro

Ambos os desenhos conseguem captar a essência do modelo e embora o primeiro apresente mais correspondências anatómicas o segundo continua a ser um bom desenho e foi exaltado pelos professores que ficaram muito felizes com o progresso desta aluna, que era uma das que se mostrou mais reticente ao desenho de modelo, mas acabou por realizar um



Figura 34 - Desenho dos alunos 10 e 19

desenho bastante bom.

O segundo núcleo, mais falador e menos trabalhador que o primeiro, os resultados, à semelhança do primeiro turno, diferem bastante em termos de qualidade. Os seguintes desenhos mostram a evolução de dois alunos que também cometiam o erro de utilizar elipses para compor o modelo. E é necessário sublinhar a atenção ao detalhe do segundo desenho.

Em comparação com a aula anterior os resultados, ou, neste estado, o desenvolvimento dos desenhos estão algo aquém, alguns alunos mostram dificuldades nas proporções e queixam-se de não conseguirem reproduzir o que estão a ver. Mas mesmo havendo um decréscimo nos resultados gerais da turma, em comparação com a aula de retrato, longe vão os dias onde os alunos seguiam a moda de criar figuras compostas por círculos e elipses como símbolos para braços, pernas, tronco e ancas.

Uma vez terminado o tempo dado os desenhos são recolhidos uns alunos perguntam se podem sair para o intervalo, e embora a maioria saia da sala, ainda fica um número considerável de alunos a terminar ou retocar os seus desenhos.

Quando o intervalo termina e os alunos começam a regressar são escolhidos novos modelos para posarem. No primeiro núcleo posa outro rapaz, este também sentado, e no segundo uma rapariga que veio assistir à aula.

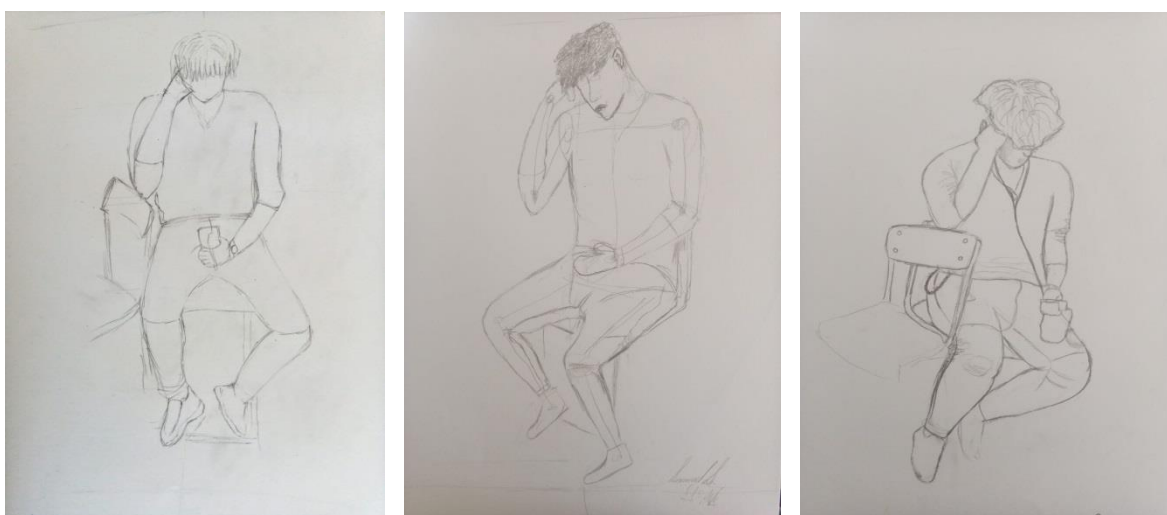


Figura 35 - Desenhos de alunos do primeiro núcleo do segundo modelo

Os resultados do primeiro grupo, como será possível verificar nas seguintes imagens, divergiram bastante. O primeiro é, de uma forma geral, bom, mas a aluna errou no eixo do desenho, porque decidiu desenhar com o estirador deitado e com a folha na diagonal, o

segundo, o da Aluna B e é uma agradável surpresa pois demonstra que a aluna melhorou bastante quando comparado com os seus trabalhos anteriores, e por fim o desenho de um aluno que tem muitos altos e baixos e cujo resultado ficou aquém das expectativas.

No segundo núcleo, onde pousava uma rapariga nota-se um melhoramento nos resultados, e de uma forma geral uma uniformidade dos resultados de todos os alunos. No entanto, como é possível verificar, os alunos continuam com dificuldades em áreas como as mãos e os pés. Com o aproximar do fim da aula vários alunos terminaram os seus desenhos, alguns destes não estão concluídos, um destes casos foi o desenho do aluno C, o segundo desenho mostrado na seguinte imagem.



Figura 36 - Desenhos de alunos do segundo modelo, o da direita é de aluno 1

Quando os restantes alunos terminaram, entregaram os seus desenhos e arrumaram as mesas a sétima e última aula deste projeto deu-se por terminada.

7. Avaliação

Este termo, quando utilizado no contexto do Ensino, deve abarcar todas as vertentes que fazem parte do processo de ensino-aprendizagem. Por isso é necessário, não só avaliar as competências e os conhecimentos dos alunos considerando apenas o resultado final, como também o desenvolvimento e crescimento dos mesmos. Dito isto, a turma que participou neste projeto foi avaliada tendo em conta os seguintes domínios:

- Domínio dos conhecimentos;
- Capacidade de relacionar e aplicar conhecimentos;
- Domínio dos meios de representação;
- Autónima e Empenho;
- Capacidade de comunicação;
- Atitudes e comportamentos.

Neste projeto foram utilizadas duas práticas de avaliação. A primeira denominada de Formativa, assume um carácter contínuo e sistemático, que recorre a vários instrumentos de recolha de informação necessária sobre o desenvolvimento da aprendizagem. A segunda prática de avaliação, denominada de sumativa, consiste num juízo globalizante que conduz à tomada de decisão.

Os seguintes quadros apresentam a importância de cada domínio e do respetivo instrumento de recolha de informações. Tabela 9 e Tabela 10 estão ilustrados os Instrumentos de avaliação e respetivas percentagens.

Tabela 9 - Importância de cada Domínio e respetivo Instrumento de Avaliação

Domínio	Instrumentos de Avaliação	%
<ul style="list-style-type: none">• Domínio dos conhecimentos• Capacidade de relacionar e aplicar conhecimentos• Domínio dos meios de representação	<ul style="list-style-type: none">• Trabalhos realizados nas aulas• Observação direta	80%
<ul style="list-style-type: none">• Autónima e Empenho• Capacidade de comunicação• Atitudes e comportamentos	<ul style="list-style-type: none">• Observação direta• Autoavaliação individual	20%

Tabela 10 - Instrumentos de avaliação e respectivas percentagens

Instrumentos de avaliação		%
<ul style="list-style-type: none"> Trabalhos realizados na aula ou em casa Diário gráfico 		90%
	<ul style="list-style-type: none"> Valores e atitudes 	10%

7.1 Análise dos resultados

Este capítulo é dedicado à avaliação do progresso e do produto final da turma em geral e dos dois alunos escolhidos para este efeito. O modelo utilizado para tal é que, num primeiro momento, serão apresentados e examinados os resultados da avaliação dos exercícios realizados, com o auxílio de um conjunto de gráficos tabelas, a partir dos quais será possível observar as classificações obtidas pelos alunos. Seguida de uma análise escrita dos resultados obtidos e da evolução dos alunos. Para finalizar, será apresentada uma reflexão da avaliação da Unidade Didática, com o auxílio dos métodos e instrumentos de recolha de dados, já referidos neste relatório, entre eles o inquérito final e a autoavaliação.

7.1.1 Desafio diagnóstico

Iniciar-se-á pela avaliação geral do Desafio Diagnóstico realizado na primeira aula. A forma como estes exercícios foram avaliados foi através da comparação com a imagem de referência. O seguinte quadro demonstra as componentes tidas em conta na avaliação do desafio e as suas respetivas percentagens.

Tabela 11 - Componentes de Avaliação do Desafio Diagnóstico

Componentes		100%
Semelhança com a imagem de referência		90%
	Composição	20%
	Dimensão e Proporções	20%
	Traço	20%
	Perceção Visual	20%
	Perspetiva	10%
Empenho e Participação		10%

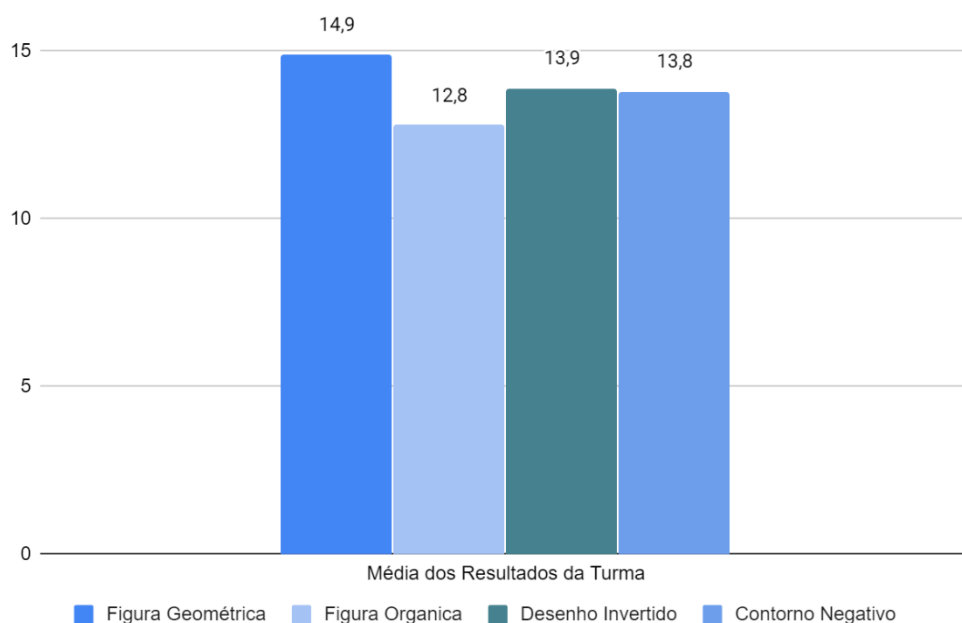


Figura 37 - Média dos Resultados da Turma no desafio diagnóstico

O gráfico anterior mostra a média da turma em relação ao desafio diagnóstico e como, já se seria de esperar, os resultados foram melhores no primeiro exercício proposto e os piores no segundo. Isto porque, embora a maioria da turma tenha dificuldades na disciplina de Geometria Descritiva, estão mais habituados e tem mais prática no desenho de um objeto geométrico com o auxílio de materiais de desenho geométrico, como réguas e esquadros. Por outro lado, o segundo desafio, onde os alunos tiveram resultados menos bons, é o desafio que levou os alunos a reproduzir uma mão, uma figura que não estão acostumados e que também tem o estigma de ser muito difícil de desenhar. Neste exercício a maioria dos desenhos denota a falta de conhecimentos anatómicos que os alunos tinham, assim como a falta de à vontade e de prática no desenho de mãos.

No desafio de desenho invertido, que tinha como intuito verificar a capacidade que os alunos tinham em ver a figura na totalidade, e a maioria acabou por mostrar resultados satisfatórios nas proporções e nos detalhes, sendo necessário notar que a maioria da turma obteve melhores resultados no desenho das flores. No entanto, também é necessário sublinhar que um número considerável de alunos mostrava dificuldades no exercício, pois não conseguiam considerar a figura na totalidade, tendo obtido resultados desproporcionais.

Por fim o último desafio, onde a turma teve que desenhar um arranjo floral utilizando o método de desenho negativo, e ao contrário do exercício anterior este tinha o intuito de

avaliar a capacidade que os alunos tinham de focar nos detalhes. Os resultados, à semelhança do desafio anterior, foram satisfatórios. Contudo, nota-se em vários desenhos que a maioria dos alunos não entendeu como funcionava o exercício o que levou a que alguns alunos simplesmente desenhassem sem tomar atenção à figura.

Na seguinte figura verificamos as notas obtidas por dois alunos, escolhidos para que possam ser comparadas com os resultados da média da turma.

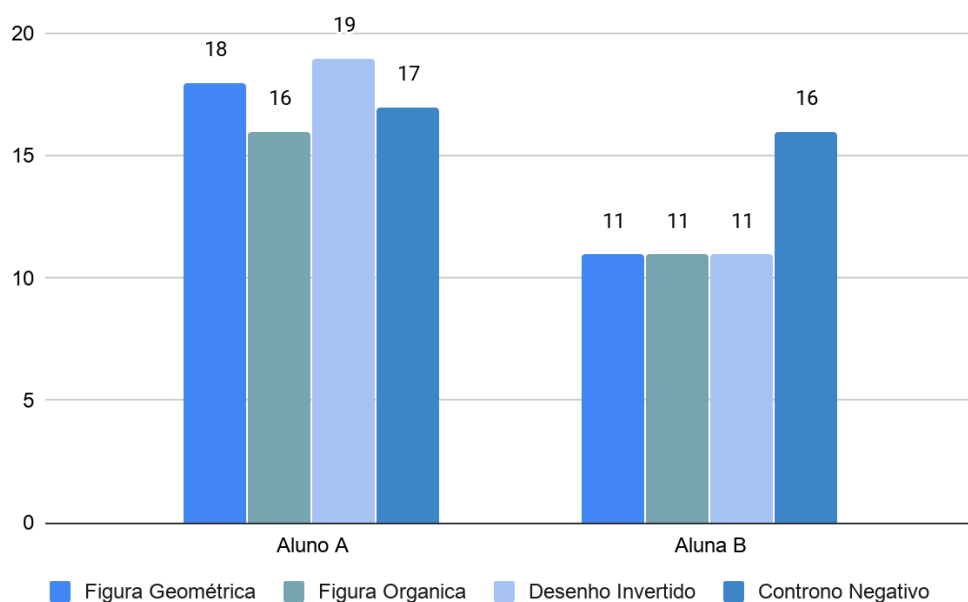


Figura 38 - Resultados do Aluno A e Aluna B no desafio diagnóstico

Como é visível, os resultados do Aluno A superam a média da turma em todos os desafios, este é um aluno que realmente se destaca pelas suas capacidades de desenho e percepção visual. No primeiro desafio o aluno conseguiu replicar as proporções da figura com bastante sucesso, no entanto, a inclinação do desenho e o facto de alguns cubos serem prismas retangulares fez com que a pontuação acabasse por não ser tão elevada. No seguinte desafio o Aluno A tomou algumas decisões interessantes em termos gráficos, como a geometrização dos traços, a intensa sombra no polegar e o posicionamento do pulso, e embora o resultado tenha ficado visualmente apelativo, não era o que se procurava, pois, lhes foi pedido que tentassem reproduzir de forma fiel o que estavam a ver, daí este ser o desafio onde este aluno teve pior classificação. Por outro lado, o desafio de desenho invertido foi onde o aluno se destacou devido a uma boa representação da figura de referência, o que demonstrou a

capacidade que aluno tem de se abstrair para direcionar olhar de forma “inocente” para o objeto. No último desafio, o aluno teve, mais uma vez, a melhor classificação da turma e, de uma forma geral, pareceu entender o teor e finalidades do exercício, porém falhou, mais uma vez, na inclinação do objeto.

Este aluno destacou-se, primeiramente, devido à sua capacidade de percepção visual. Demonstrou ter uma forte galeria visual que o suportou e apoiou nos primeiros dois desafios realizados, mas o que se destacou mais foi a sua capacidade de abstração e de “ativar” o seu “olho inocente” no terceiro desafio.

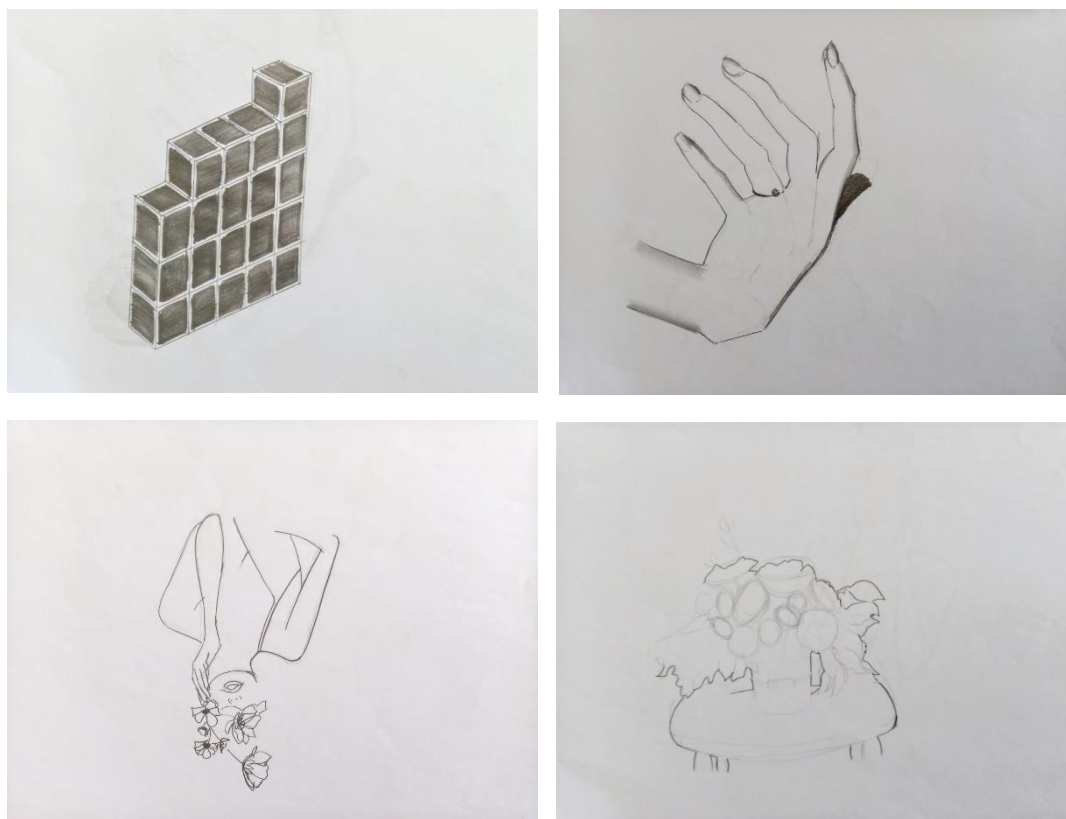


Figura 39 - Desenhos do Aluno A, resultantes do Desafio Diagnóstico

Por outro lado, a Aluna B, que teve os piores resultados da turma em todos os desafios com a exceção do último, destaca-se pela falta de rigor no traço e a sua falta de compreensão visual. No primeiro desafio a aluna começou sem utilizar algum objeto que a ajudasse a reproduzir a figura, o que é ainda é visível em algumas linhas que em vez de serem direitas estão tortas e até onduladas, e mesmo quando após pedir emprestado um esquadro a uma colega a aluna cometeu bastantes erros tanto nas proporções e dimensões como também na direção e ângulo do objeto. No segundo desafio a Aluna tomou umas decisões questionáveis que fizeram com que a mão desenhada tivesse um ar grosseiro. Os dedos eram demasiado

grossos e longos, o traço utilizado é instável e as sombras aplicadas pela aluna davam mais a ilusão de pelos do que sombras. No seguinte desafio a aluna não só fez o desenho invertido como também reproduziu a imagem de referência em espelho, e este desenho denota a falta de capacidade que a aluna tem em compreender a imagem como um todo, principalmente no que se refere a proporções e dimensões. Os braços e tronco da figura estão demasiado longos, a mão demasiado curta, a linha do queixo está demasiado reta, em vez de curva, e as flores, onde a maioria da turma mostrou maior sucesso, estavam demasiado pequenas, fora dos locais apropriados e a forma das flores não chegavam a corresponder às da imagem de referência. No desafio final acabou por ser onde a aluna teve maior sucesso, obtendo uma classificação melhor à da média da turma.

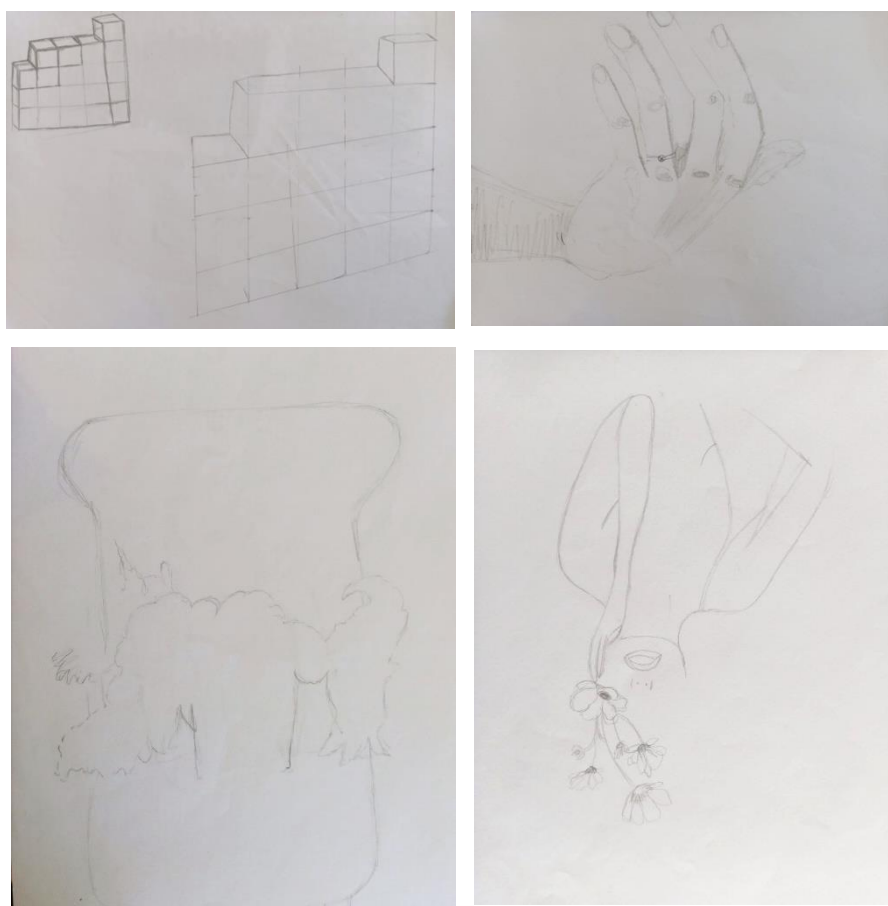


Figura 40 - Desenhos da Aluna B, resultantes do Desafio Diagnóstico

A aluna, ao contrário do aluno A, demonstrou ter as capacidades de percepção visual mais baixa da turma. Não apresenta a capacidade de utilizar processos de *Bottom-Up* por isso apoia-se exclusivamente nos seus conhecimentos de desenho que se mostraram, no decorrer deste desafio, ser bastante fracos, principalmente na relação olho-mão.

7.1.2 Desenho de Figura Humana

Na segunda aula realizou-se o primeiro exercício de desenho de modelo onde se testou as habilidades dos alunos de forma a ter uma ideia da base de prática e teóricos da turma. Na seguinte Tabela estão descritos os componentes da avaliação e os pesos que os mesmos tiveram, e a Figura seguinte demonstra a média dos resultados da turma.

Tabela 12 - Componentes de Avaliação do Desenho de Figura Humana

Componentes		100%
Exercício: Desenho de Modelo		90%
	Composição	20%
	Anatomia e Cânones	20%
	Proporções	20%
	Traço	20%
	Percepção Visual	10%
Empenho e Participação		10%

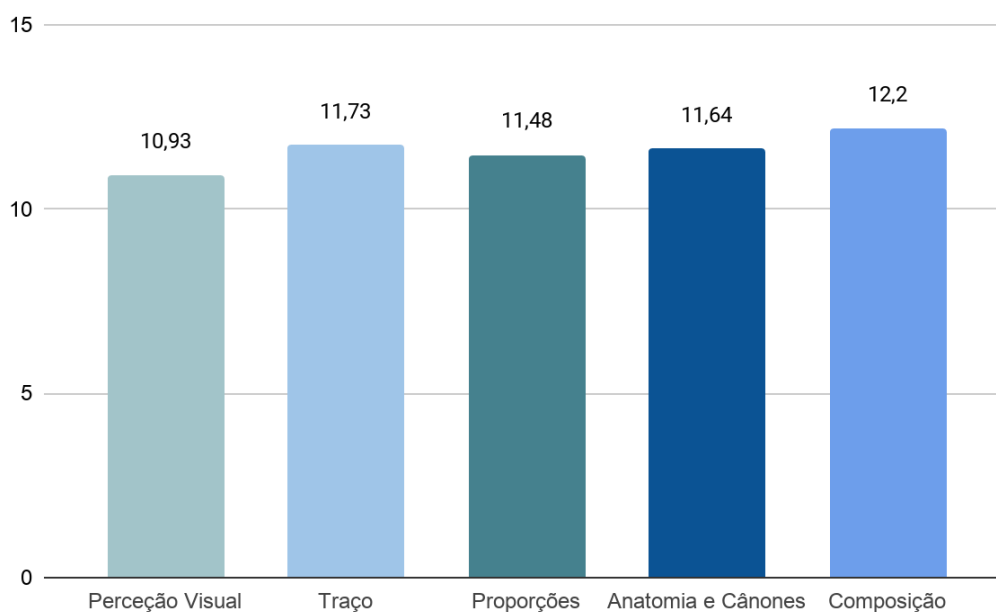


Figura 41 - Média obtida pelos alunos nas quatro componentes de Avaliação

De uma forma geral, e como os resultados da turma evidenciam, os desenhos estavam dentro da classificação do suficiente, mas não no bom ou muito bom. A falta de conhecimentos e experiência no desenho de figura humana e o fato da maioria dos alunos encarar este exercício com relutância afetou de forma bastante visível os resultados apresentados, que, como foi dito no relato da aula, ficaram algo aquém do esperado, pois o nível de desenho de figura humana desta turma fica abaixo da média esperada de alunos de 11.º ano.

Os erros mais notados nesta aula derivam de um problema que já foi mencionado anteriormente no capítulo 3.3 “Os erros mais comuns, na prática do Desenho”, o delírio, como descrevem os autores Cohen & Bennet, acontece quando um artista confia mais nas informações que possui sobre a aparência de um objeto, do que as pistas visuais que o objeto dá-lhe. Betty Edwards dá um excelente exemplo quando explica o motivo dos principiantes terem tantas dificuldades com proporções,

(...) a maioria das pessoas tende a ver hierarquicamente as partes de uma forma. As partes importantes (isto é, que transmitem muita informação), ou as que decidimos que são maiores, ou ainda as que acreditamos que deveriam ser maiores, vemos como maiores do que realmente são. Inversamente, as partes menos importantes, ou que decidimos que são menores são vistas como menores do que realmente são.(Edwards, 1984: 148).

Outros problemas encontrados, que não estão relacionados com proporções e o conhecimento que os alunos possuem, são: falta de rigor no traço, mesmo em alunos cujo traço é bonito, folhas sujas onde é visível que o aluno utilizou imenso a borracha por não estar satisfeito com o desenho. No nível da composição os desenhos, a maioria não se encontrava centrado na página e nos casos onde havia mais do que um desenho na folha há situações de falta de harmonia entre os desenhos.

Por fim, uma moda que surgiu entre alguns alunos da turma, e que foi comentado no relato desta aula, foi a representação da figura humana utilizando elipses e círculos como símbolos para braços, pernas e restantes partes corporais.

A Figura seguinte demonstra a classificação que os dois alunos escolhidos obtiveram nesta aula.

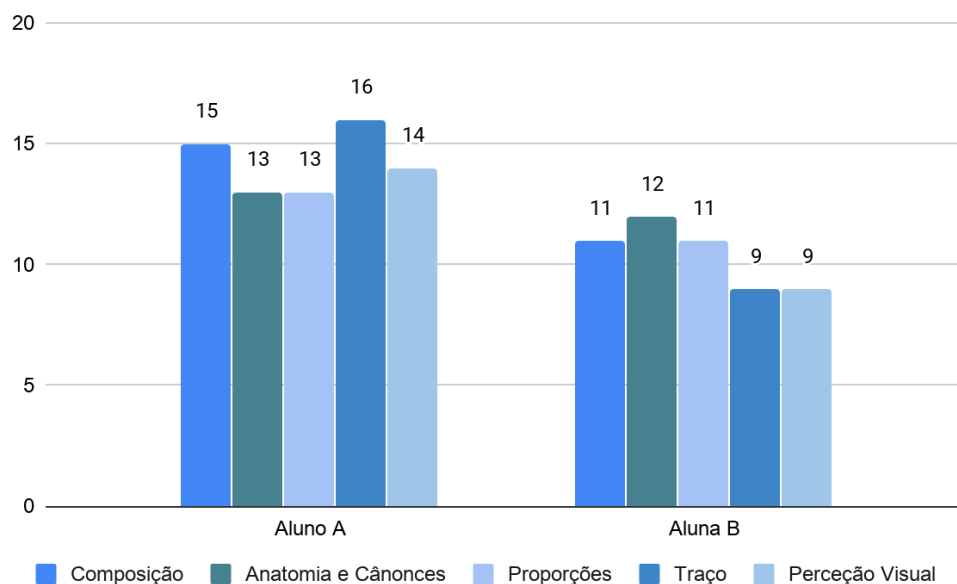


Figura 42 - Classificação do Aluno A e da Aluna B no primeiro exercício de Desenho de Modelo

Como é possível verificar os resultados do Aluno A são positivos e encontram-se acima da média da turma, mas comparados com a classificação obtida nos exercícios da aula anterior nota-se uma redução na qualidade dos resultados. O aluno, como posou na primeira pose, acabou por só fazer dois desenhos, no entanto, acabou por ter a melhor nota em termos de traço, mas mesmo assim, os dois desenhos que fez não mostraram as suas verdadeiras capacidades. No seu primeiro desenho o aluno cometeu alguns erros nas proporções anatómicas a figura estava mais baixa e larga, os braços eram demasiado curtos e nota-se que o aluno esteve mais à vontade a desenhar o casaco da modelo do que a mesma.

No segundo desenho houve uma melhoria nos resultados, embora a figura continuasse mais larga do que a modelo, no entanto, a composição e as proporções melhoraram, porém, o aluno decidiu não desenhar os pés e as mãos, que acabaram por levar um tratamento bastante “cartonizado” e, mais uma vez, o aluno acabou por mostrar um maior à vontade para desenhar detalhes das roupas da modelo.

Por outro lado, a Aluna B teve a oportunidade de fazer os três desenhos e acabou por ter uma das piores classificações em termos de traço, pois o seu primeiro desenho é composto por “riscos” e linhas desfragmentadas que pareciam ser resultado de uma criança a pintar com um lápis de cera pela primeira vez, e isto acabou por baixar a média de resultados da aluna. No entanto, nos seguintes desenhos, a aluna mostrou melhorias nesta categoria. O traço do

segundo desenho é mais coeso e limpo, a aluna também apresentou melhorias na composição e nas proporções, porém é visível que esta é uma aluna com dificuldades de percepção visual.



Figura 43 - Primeiro e segundo desenho de figura humana da aluna B

No último desenho feito, a aluna desenha a colega sentada e isto causou alguma confusão a aluna que retrocedeu um par de passos no progresso que mostrou no desenho anterior. As proporções deste desenho estão completamente erradas, o tronco e os braços estão demasiado longos em comparação com as dimensões da cabeça e das pernas. Dito isto, com a exceção do traço, pois o primeiro desenho acabou por baixar a média de resultados da aluna, nos restantes aspetos que fizeram parte da avaliação dos desenhos, onde a aluna conseguiu obter uma classificação positiva, mesmo os três desenhos carecerem de pés e mãos.

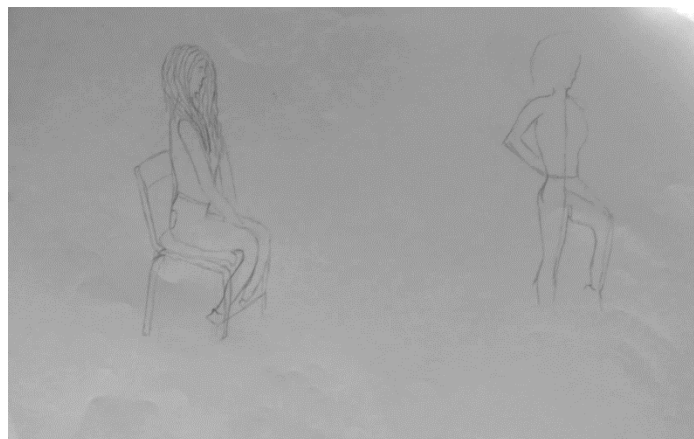


Figura 44 - Terceiro desenho de figura humana da aluna B

7.1.3 Desenhos utilizando *Block-In*

Nesta aula foram pedidos três desenhos aos alunos, o primeiro o desenho de um objeto presente na sala de aula, seguido de um búzio, com um pormenor a cor, e para terminar um desenho de retrato também seguindo o método do *Block-In*. A seguinte tabela mostra as componentes de avaliação tidas em conta na avaliação destes três exercícios.

Tabela 13 - Componentes de Avaliação dos Desenhos aplicando *Block-In*

Componentes		%
Exercício: <i>Block-In</i>		90%
	Sintetização da Forma	20%
	Composição	20%
	Proporções e Dimensões	20%
	Traço	20%
	Perceção Visual	10%
Empenho e Participação		10%

Devido ao fato dos alunos estarem tão habituados e confortáveis a desenhar objetos, esta aula começou de forma positiva, e o primeiro exercício, de desenho de um objeto presente na sala de aula, acabou por correr bastante bem. A maioria dos alunos acabou por escolher estojos e outros objetos fáceis de desenhar e que já têm alguma experiência em

desenhar, e então, e como foi descrito no relato da aula, alguns alunos foram desafiados a desenhar objetos mais complicados, como é o caso do Aluno A e o seu desenho do Sonic.

O segundo exercício feito, o desenho de um búzio empregando o método do *Block-In* e fazendo um detalhe a cor ou com grafite de modo a reproduzir o efeito de sombras e volumes correu surpreendentemente bem. No exercício anterior os alunos afirmaram não conhecer este método daí os desenhos obtidos neste momento inicial terem servido para os alunos praticarem e aprenderem, e então, no segundo exercício os alunos mostraram uma maior habilidade na utilização do *Block-In*, o que se refletiu no resultado médio da turma.

Por outro lado, o sucesso obtido nos exercícios anteriores não foi repetido no último exercício realizado, como é visível no seguinte gráfico que ilustra a classificação média dada aos alunos. A maioria da turma apresentou dificuldades na compreensão do exercício, o que resultou em grande parte dos desenhos serem tentativas de cópias da imagem que foi utilizada como referência. Os alunos encararam este exercício desmotivados, visto que tinham a noção que os desenhos não iriam ficar tão bons como desejariam, pois, sabem que não têm os conhecimentos e a experiência necessária para fazer um bom retrato. No entanto, este exercício acabou por ser um bom ponto de partida para perceber as falhas no conhecimento dos alunos e daí preparar uma aula onde fosse possível detetar alguns dos obstáculos dos alunos.

Nos seguintes gráficos estão apresentados os resultados médios da turma e os resultados obtidos no primeiro exercício pelo Aluno A e Aluna B.

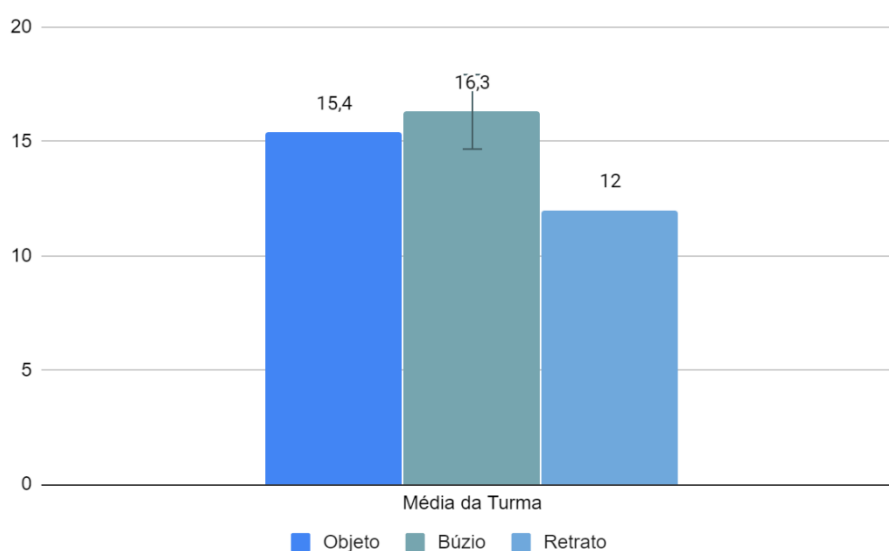


Figura 45 - Média dos resultados da turma nos três exercícios pedidos

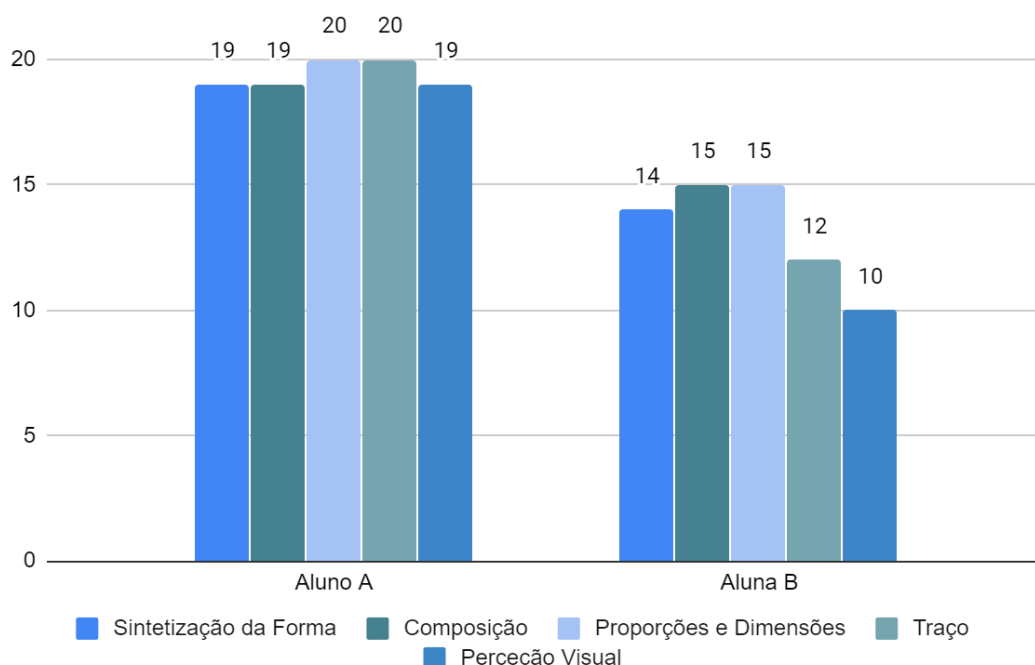


Figura 46 - Resultados obtidos no primeiro exercício pelo Aluno A e Aluna B

Como é visível pela Figura 47, e também pelas fotografias retiradas dos desenhos, os resultados obtidos pelo Aluno A neste primeiro momento foram excelentes, sendo óbvio que este é um exercício onde o aluno teve oportunidade de mostrar onde os seus talentos caem e isto é, de fato, na reprodução gráfica de objetos.

O primeiro desenho realizado pelo aluno foi de uma estatueta do Sonic, trazida pela professora Diana, onde se destacou a composição do objeto, as dimensões e proporções do mesmo e a atenção ao detalhe que o aluno demonstrou na sua reprodução, e isto pode ser visto na Figura 48. É também de sublinhar o traçado orientador que o aluno fez de forma a conseguir simplificar a figura para depois ser mais fácil retratá-la.

O segundo objeto que o aluno A desenhou, que também apresenta o mesmo nível de sucesso, foi uma das suas chaves de casa. O desenho, como é possível ver na seguinte imagem, denota uma enorme atenção ao detalhe e tanto o traço como as sombras estão feitas de forma notável. É também necessário elogiar a composição da página, visto que o aluno tomou a decisão de aproveitar uma folha para fazer três desenhos, conseguindo organizá-los de forma harmoniosa.

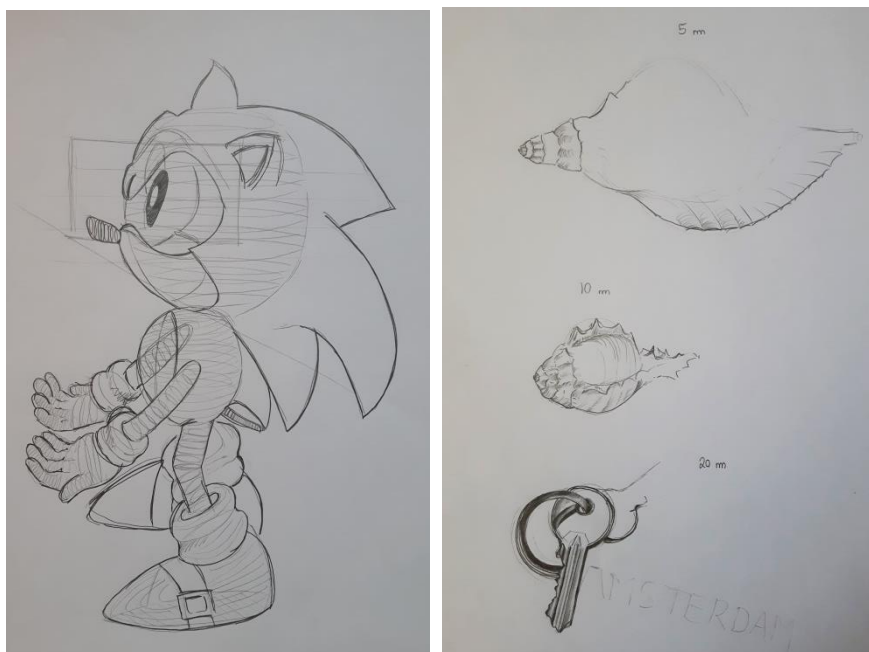


Figura 47 - Desenho de estátua de Sonic e de chave realizado pelo Aluno A

A Aluna B também fez dois desenhos do seu estojo, dos quais os resultados foram positivos, no primeiro desenho a aluna escolhe colocar o estojo na diagonal o que acabou por levantar algumas dificuldades para aluna, mas ao utilizar o método do *Block-In* foi capaz de concretizar o desenho. No segundo a aluna decide fazer o estojo de frente, mas com o fecho na sua direção. Neste desenho a aluna coloca mais detalhe e tenta fazer umas sombras de forma a dar volume ao desenho. O que resulta num desenho bastante satisfatório onde é visível uma melhoria no seu traço e na sua capacidade de representação visual.

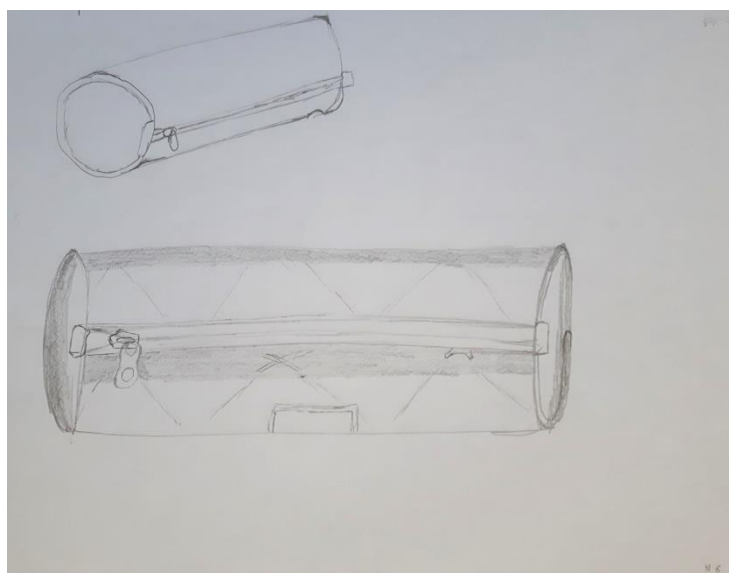


Figura 48 - Desenho de estojo realizado pela Aluna B

O seguinte gráfico mostra os resultados obtidos no segundo exercício.

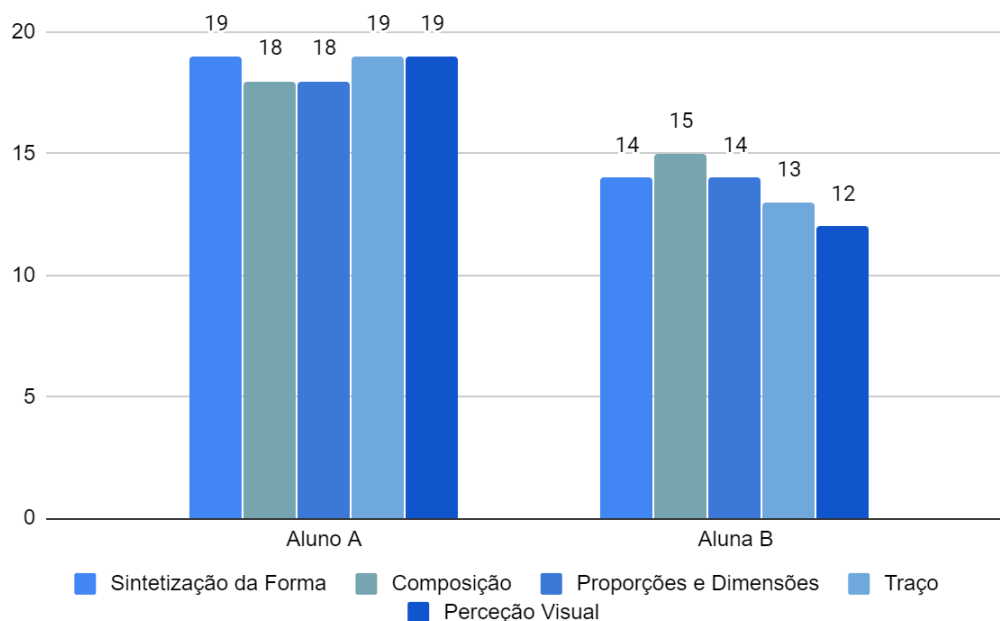


Figura 49 - Resultados obtidos no segundo exercício pelo Aluno A e Aluna B

No seguinte exercício, onde lhes foi pedido que fizessem um desenho de um búzio recorrendo ao método de *Block In* e apenas detalhando uma parte do desenho com sombras, O aluno A, mais uma vez, acabou por exceder as expectativas colocadas e o desenho dos seus búzios, como foi visível na imagem anterior, exibe um elevado nível de capacidade de reprodução visual. O primeiro búzio destaca-se pelo rigor nas dimensões e proporção do objeto e, também, na sua composição enquanto que o segundo búzio o destaque vai para o detalhe no traço e nas sombras.

A Aluna B também apresentou resultados bastante satisfatórios neste exercício. O emprego do método de *Block-In* foi mais uma vez utilizado e nota-se que facilitou a sintetização e construção do búzio assim como o posicionamento e composição do desenho na folha e a utilização de cor também teve um resultado positivo tanto na criação de sombras e volumes como na suavização do traço. A melhoria notada na cor também se nota no traçado que a aluna fez utilizando uma caneta de ponta fina, pois, embora não tenha melhorado o resultado final como um todo, é, no entanto, possível ver que a aluna já apresenta melhorias no traço.

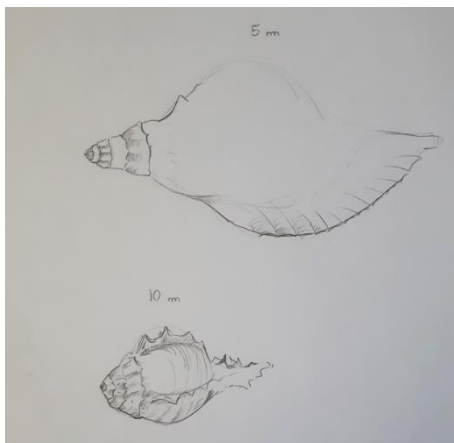


Figura 51 - Desenho dos búzios realizado pelo Aluno A

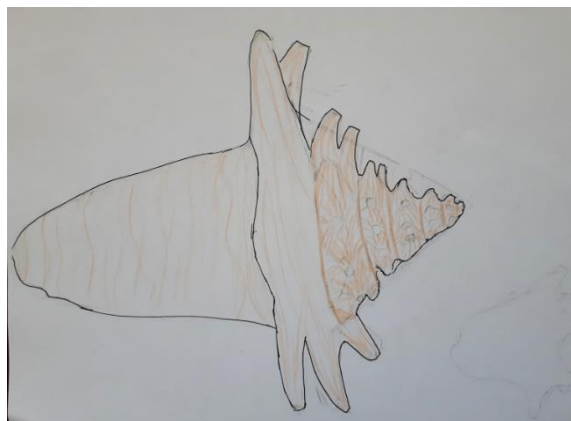


Figura 51 - Búzio desenhado pela Aluna B, na terceira aula

A Figura 53 ilustra os resultados obtidos no último exercício realizado.

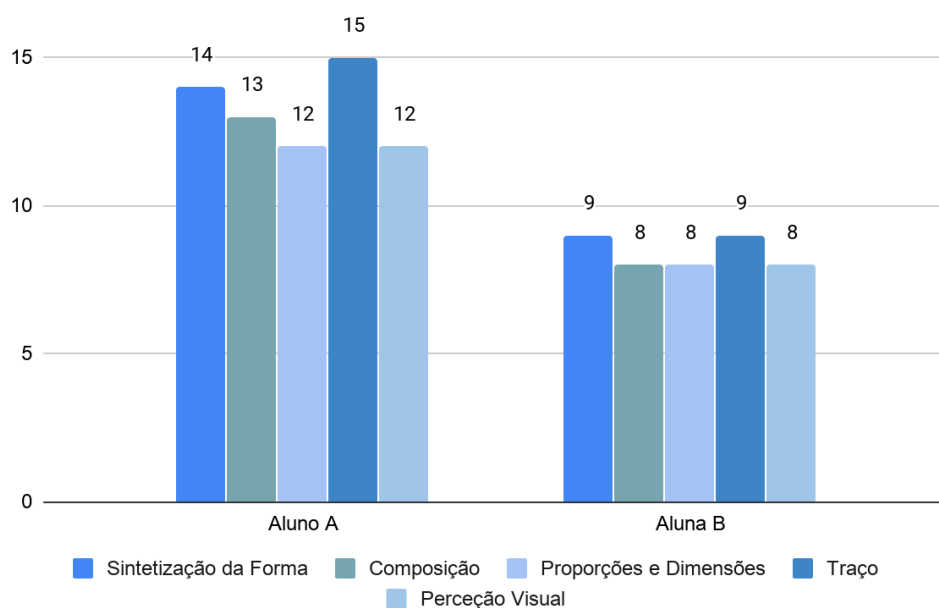


Figura 52 - Classificação dos Alunos A e B no exercício de Retrato da terceira aula

No terceiro exercício, e como já foi dito anteriormente, houve uma descida na qualidade dos desenhos. O Aluno A não chega sequer a utilizar o *Block-In* para o desenho e o resultado final, embora visualmente interessante, não se assemelha ao colega e às proporções gerais do rosto estão bastante desfasadas: a testa está bastante pequena; os olhos excessivamente juntos, o nariz exageradamente curto, a boca está mais abaixo do que é devido e o aluno não chegou a fazer os lábios, por isso a boca é retratada apenas por uma linha. Isto demonstra que, apesar

de o aluno ter as suas capacidades de percepção visual bastante desenvolvidas continua a apresentar algumas dificuldades na compreensão da face humana.

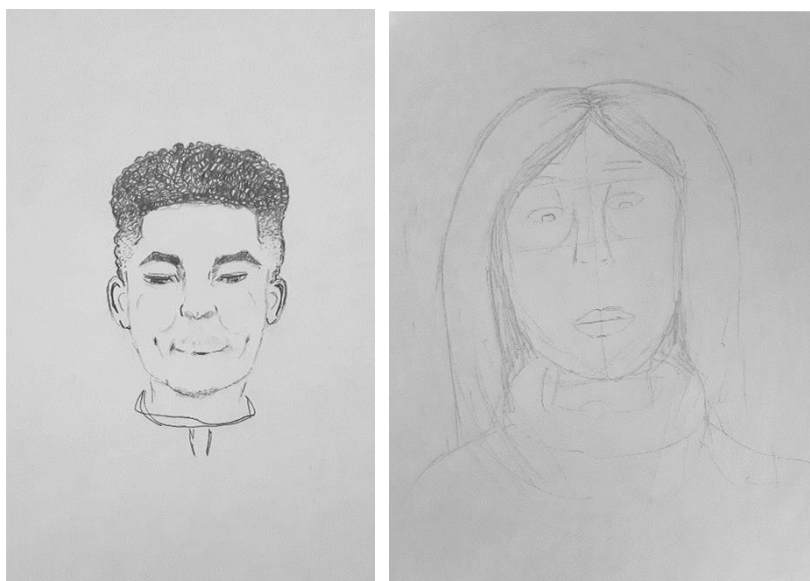


Figura 53 - Retratos realizados pelos Alunos A e B na terceira aula

Por outro lado, os resultados da Aluna B foram negativos em todas as componentes da avaliação, e como é possível ver na seguinte imagem, a aluna tentou utilizar o *Block-In* para criar linhas orientadoras, porém estas estavam tortas o que levou a que toda a composição e proporções do desenho sofressem devido a esse primeiro erro. A testa é quase inexistente, os olhos não estão alinhados, o nariz está demasiado curto e embora a aluna tenha desenhado lábios, estes não se assemelham em nada aos da colega, assim como o formato da face e linha do queixo também estão incorretos.

Nesta aluna é notória a dificuldade que ela tem tanto em perceber visualmente os objetos, como depois na reprodução dos mesmos. Sendo uma aluna que expressa muitas vezes que não percebe o que está a fazer de errado, pode evidenciar a sua baixa capacidade de percepção visual.

7.1.4 Retrato

As duas aulas após a fase inicial, onde foram testados os conhecimentos dos alunos foram dedicadas ao desenvolvimento do projeto da professora Diana, como está relatado no capítulo 1 da Parte Prática, onde se apresenta a planificação das aulas. Por isso a aula de

Retrato é a sexta aula deste projeto. De seguida são apresentados os componentes da avaliação e as respetivas ponderações.

Tabela 14 - Componentes de Avaliação dos Retratos realizados na sétima aula

Componentes		%
Exercício: Retrato		90%
	Composição	20%
	Proporções e Dimensões	20%
	Traço	20%
	Semelhança com o Modelo	20%
	Perceção Visual	10%
Empenho e Participação		20%

Este não foi um exercício bem recebido pela turma. A maioria mostrou-se reticente no início, e muitos não sabia como começar, ou então estavam a começar de forma errada. No entanto, e depois de um momento onde foi exemplificado como iniciar o desenho e também dadas várias indicações de como medir as distâncias de forma a encontrar o local apropriado das feições, e de como utilizar sombras para criar volumetrias, os desenhos começaram a fluir de forma mais natural, o que se traduziu em desenhos cuja qualidade superou a expectativas dos professores e dos próprios alunos.

Como é visível na Figura 55, e comparado com os resultados retirados no outro desafio semelhante onde a média final da turma foi doze, é fácil de ver que a turma melhorou em todas as componentes avaliativas. O grosso da turma melhorou em muito em termos compositivos e de harmonia na página, assim como na categoria, proporções e dimensões devido a terem aprendido a técnica de utilizar o lápis como instrumento de medição.

A componente avaliativa que alcançou a menor nota, mas que mesmo assim mostrou melhorias concretas, foi a de “Semelhança com o Modelo”, a maioria da turma não conseguiu alcançar um grande grau de semelhança com o modelo que estavam a desenhar o que acabou por refletir no resultado da Perceção Visual, no entanto a turma conseguiu mostrar melhorias consideráveis.

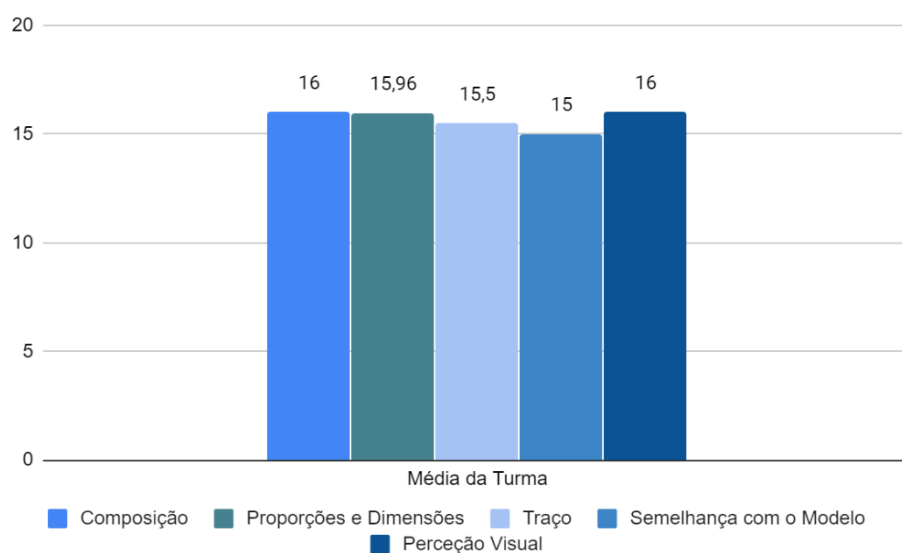


Figura 54 - Média obtida pelos alunos nas cinco componentes de Avaliação do Exercício de Retrato

A Figura seguinte ilustra os resultados dos Alunos A e B, que serão de seguida discutidos.

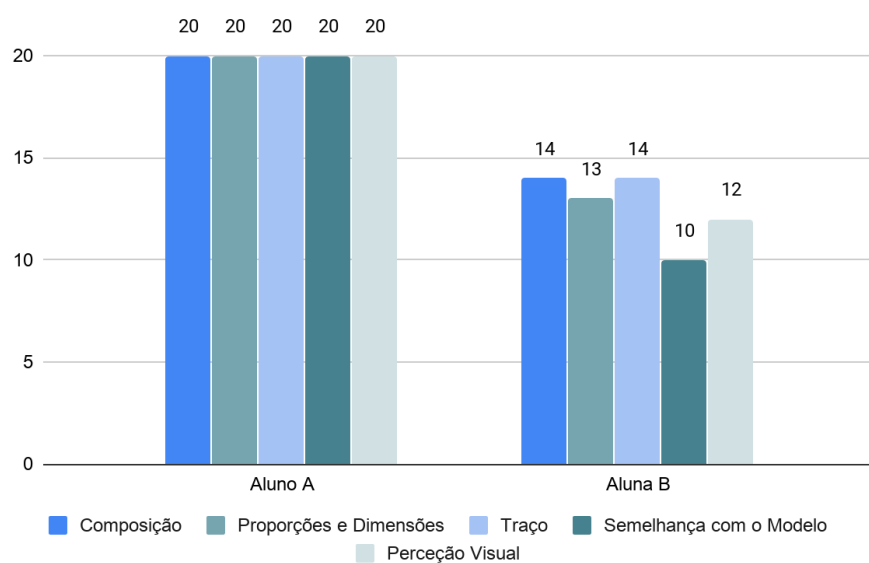


Figura 55 - Classificação dos Alunos A e B no exercício de Retrato da sexta aula

O Aluno A, aplicando as orientações dados pela professora no decorrer da aula e tendo mais tempo para conseguir desenvolver o seu desenho, conseguiu corrigir os erros que havia cometido no exercício de Retrato anterior. Numa fase inicial do desenho o aluno começou por cometer alguns erros relativos à dimensão dos olhos em proporção com o resto do rosto, mas depois de receber alguns conselhos por parte da professora, onde um deles foi olhar para a figura de como um todo e utilizar o *Block-In* para simplificar a figura e assim conseguir organizá-la melhor na página de forma a obter uma melhor composição, o desenho começou a fluir muito melhor. O resultado, como é visível na seguinte imagem, ultrapassou a expectativa dos professores.



Figura 56 - Retrato do Aluno A, realizado na sexta aula

Este desenho alcançou a nota máxima em todos os componentes de avaliação, pois realmente mostra as capacidades notáveis do aluno, e ainda o seu progresso no decorrer deste projeto. Quando comparado com o retrato que o aluno fez anteriormente é impossível não ver o desenvolvimento nas suas capacidades de desenho e de percepção visual. No desenho anterior o aluno demonstrou que, apesar das suas elevadas capacidades de percepção visual, não conseguia compreender, ou não conseguiu traduzir, a informação gráfica que os seus olhos estavam a captar sobre o modelo, no entanto, e após assimilar os conhecimentos

práticos e teóricos oferecidos no decorrer das aulas, o aluno conseguiu crescer e evoluir no seu desenho.

Por outro lado, a Aula B não teve tanto sucesso no resultado final do seu retrato, e acabou por desistir a meio do exercício por se sentir desmotivada em relação ao mesmo. No entanto, quando são comparadas e avaliadas as diferentes componentes do exercício é difícil não ver que a aluna acabou por evoluir no decorrer desta experiência. No exercício de retrato anterior todos as componentes avaliativas tinham classificação negativa, por outro lado, no desenho seguinte todas as componentes alcançaram níveis positivos.

A primeira melhoria encontrou-se na composição do desenho no suporte e nas dimensões gerais do modelo, embora a aluna ainda tenha cometido vários erros nas proporções, como a distância entre os olhos e o tamanho do nariz. Também são visíveis melhorias em termos de traço, a aluna não recai tanto em traços quebrados e as sombras feitas também tem um nível satisfatório. Por fim, outra faceta onde aluna mostrou uma melhoria significativa, foi na perceção visual. No início deste projeto esta componente da aluna obteve uma classificação negativa, no entanto, e devido ao progresso feito pela jovem ela conseguiu obter doze valores neste elemento da avaliação.

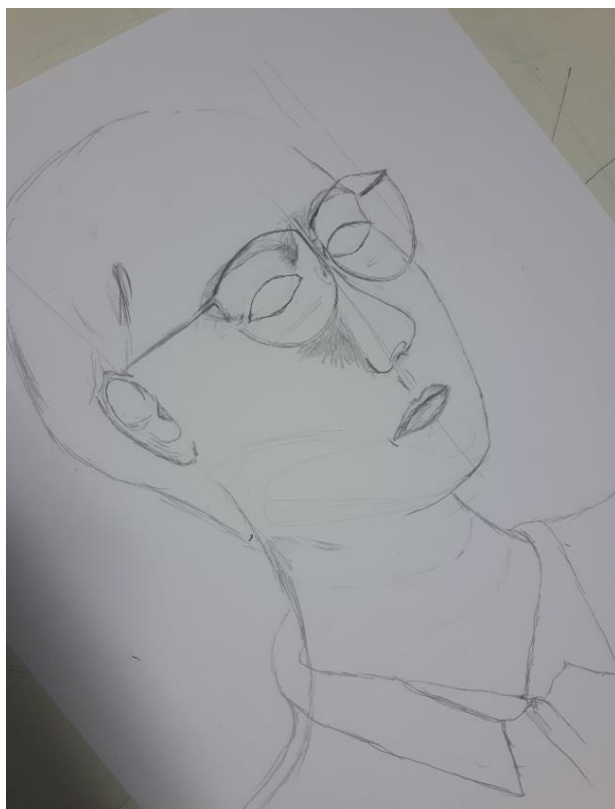


Figura 57 - Retrato da Aluna B, realizado na sexta aula

7.1.5 Figura Humana

A última aula deste projeto foi dedicada à realização de dois desenhos de Modelo, com a exceção dos alunos que tiveram de posar para os colegas, pois estes só fizeram um. Na seguinte tabela estão descritos os componentes da avaliação e as respectivas ponderações.

Tabela 15 - Componentes de Avaliação dos Retratos realizados na sétima aula

Componentes		%
Exercício: Figura Humana		90%
	Composição	20%
	Proporções e Dimensões	20%
	Traço	20%
	Semelhança com o Modelo	20%
	Percepção Visual	10%
Empenho e Participação		20%

Depois do sucesso que foi a aula anterior uma grande porção da turma encarou este último exercício de forma menos dramática. Não de forma animada, mas também não com a mesma reticência do início da aula de retrato. Como é visível na Figura 59, observa-se que a turma melhorou em todas as componentes.

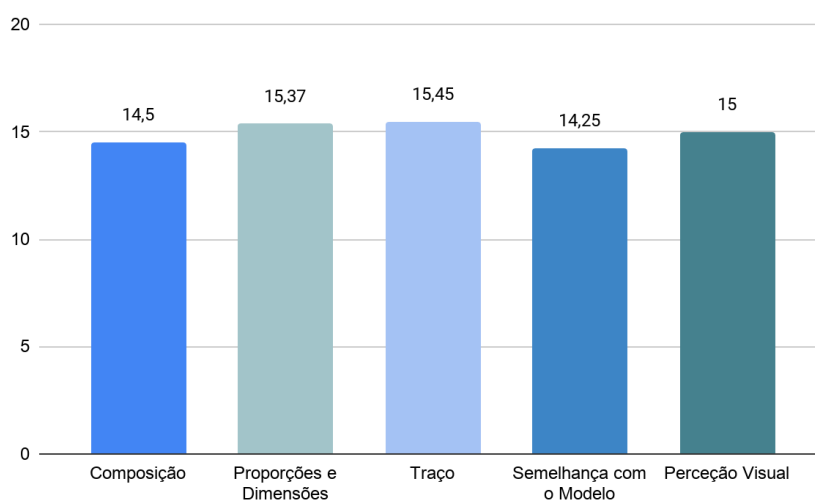


Figura 58 - Média obtida pelos alunos nas cinco componentes de Avaliação do Exercício de Figura Humana

No primeiro exercício de desenho de Figura Humana a média da turma ficou pelos 11 valores, sendo o mais algo a composição que teve 12,2 valores. Por outro lado, neste exercício, a média da turma alcançou os 15 valores e a componente com a nota mais alta foi o traço que obteve 15,45 valores quando no exercício anterior teve apenas 11,73, neste elemento avaliativo. A realidade é que a turma apresentou melhorias significativas neste elemento, o traço dos alunos passou a ser mais limpo e natural, isto devido à insistência da professora Diana no treino do traço e da gestualidade do mesmo.

Outro elemento avaliativo que teve uma evolução extremamente positiva foi o da Percepção Visual que, no fundo é o resultado do desenvolvimento das capacidades de desenho dos alunos, e do crescimento que houve nas outras componentes.

Tendo em conta que o Aluno A se voluntariou para segundo modelo no primeiro núcleo, ele acabou por fazer apenas um desenho, que foi suficiente para avaliar o progresso do mesmo neste exercício de figura humana que, comparado com o exercício interior, mostra um grande desenvolvimento nas capacidades de desenho do aluno. No entanto, e ao contrário do retrato que o aluno na aula anterior, não denota a utilização do olho inocente, mas sim que o aluno absorveu os conhecimentos sobre anatomia e as bases de como iniciar um desenho que foram dadas no início, e no decorrer, das últimas duas aulas. A Figura seguinte ilustra os resultados dos Alunos A e B, que serão de seguida discutidos.

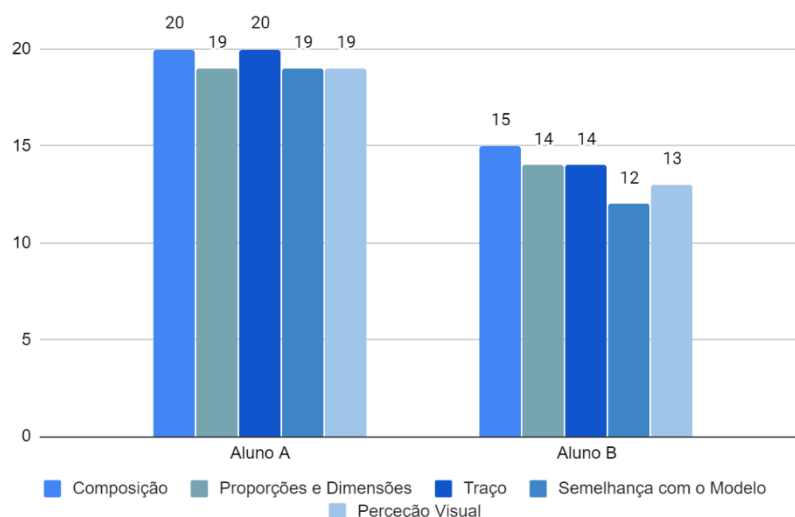


Figura 59 - Classificação dos Alunos A e B no exercício de Figura Humana da sétima aula

Este é um aluno que nunca demonstrou dificuldades em compor um desenho no seu suporte, no entanto, é necessário elogiar a harmonia e o arranjo que o aluno deu ao seu exercício, assim como o traço aplicado e os detalhes na roupa e nos sapatos. Também é um

desenho notável em termos de proporções e dimensões, mas visto que o aluno não desenhou uma das mãos foi-lhe retirado um valor nesta categoria e na componente de semelhança com o modelo, como se pode ver na Figura 61.



Figura 60 - Desenho de Figura Humana do Aluno A, realizado na sétima aula

Para terminar, é necessário falar da evolução que o aluno mostrou na sua perceção visual. Durante o primeiro ano de estágio, quando o aluno ainda estava no 10.º, ano notou-se de imediato que este era um dos alunos que possuía melhor capacidades de desenho e perceção visual, havendo bastantes colegas que elogiavam a sua capacidade de “copiar os objetos como eles os viam” por isso ele tornou-se logo um dos candidatos a ser um dos jovens escolhidos para a análise deste projeto. Após obter a classificação mais elevada em todos os desafios de diagnóstico essa posição ficou cimentada e foi deveras interessante ver como o aluno reagia aos exercícios propostos e de que modo a sua capacidade percetiva era afetada consoante os exercícios.

Na fase inicial, e como era de esperar, os seus níveis de compreensão, perceção, e tradução visual foram sempre mais elevados em exercícios de reprodução de objetos e desciam de forma radical nos exercícios relacionados com a reprodução de forma humana, seja desenho de figura humana, como o retrato. Isto devido à falta de conhecimentos teóricos que o aluno tinha, como também falta de prática visto que o próprio aluno afirmou não que não tem como costume desenhar pessoas. Uma vez resolvido este problema o aluno



Figura 61 - Desenhos de Figura Humana da Aluna B, realizado na sétima aula

conseguiu concluir os exercícios de retrato e figura humana com o mesmo nível de sucesso que os seus desenhos de objetos.

A Aluna B, ao contrário do Aluno A teve e oportunidade de desenhar os dois modelos que foram expostos no primeiro núcleo, como é visível na seguinte imagem.

À semelhança do exercício de Retrato realizado na aula anterior, os resultados da jovem não apresentam tanto sucesso como o aluno anterior, mas é visível a evolução do primeiro para o segundo. No primeiro a aluna apresenta mais erros em termos de proporções e dimensões, os braços, as mãos, as pernas e os pés estão demasiado pequenos quando comparados com a figura. Por outro lado, no segundo desenho, esses problemas foram ultrapassados, e denota que a aluna foi capaz de aprender com os seus erros, mas depois apresenta um erro de perspetiva que está mais relacionado com do desenho da cadeira do que com o modelo. Este último desenho também apresenta uma melhor dinâmica entre proporções e harmonia de composição, mostrando a evolução da aluna neste projeto.

Esta é uma aluna que mostrou ter problemas em termos de compreensão visual, que depois dificultavam a tradução e a reprodução gráfica dos modelos propostos. Este problema mostrou ser mais difícil de resolver, pois seria necessário dedicar mais tempo e atenção à aluna para que esta pudesse continuar a progredir. É necessário continuar a alimentar a sua galeria visual, de forma a que a jovem consiga assimilar e compreender a informação visual dada pelo modelo, e da mesma forma também é preciso que a aluna continue a desenhar para harmonizar a sua coordenação mão olho de modo a melhorar o seu traço.

7.2 Análise do Inquérito Final

No inquérito realizado a 2 de março o foco recaiu sobre as opiniões que os alunos teceram em relação à experiência, e, com um formato semelhante ao inquérito anterior, este está dividido em cinco grupos. No seguinte quadro estão apresentadas as perguntas colocadas aos alunos e o número de respostas dadas segundo cada classificação, sendo 1- Fraco e 5 - Muito bom.

Tabela 16 - Resultados do primeiro grupo do inquérito final

Questões	1	2	3	4	5
Gostaste de ter duas novas professoras na sala de aula?			2		24
O que achaste dos exercícios propostos pelas professoras?			4	17	5
Sentes que melhoraste no desenho?			2	16	7
O que achaste do acompanhamento dado pelas professoras?			3	4	19
Compreendeste o intuito dos exercícios?			3	10	13
Compreendeste o intuito do projeto?			4	9	13
Achaste relevante?				10	16

É possível concluir que a nossa presença da sala de aula foi muito bem recebida e que o acompanhamento dado aos alunos foi, de acordo com a opinião da turma, muito bom. A maioria dos alunos não só gostou dos exercícios propostos como acredita que melhorou no Desenho, e dezasseis alunos creditam a relevância do projeto como muito bom. A compreensão do intuito do projeto e dos exercícios as respostas foram positivas, no entanto, não tanto como as das questões anteriores.

O segundo grupo intitulado “Desenho Livre & Desenho Rigoroso” debruça-se sobre estes dois temas e pede aos alunos que expressem as suas opiniões sobre cada temática e os exercícios iniciais de cada uma. No seguinte quadro são mostrados às respostas às primeiras quatro questões deste grupo.

Tabela 17 - Resultados das primeiras quatro perguntas do segundo grupo

Questões	1	2	3	4	5
Como classificas a tua perceção visual?			12	11	3
Sentes que o desafio diagnóstico foi demasiado difícil?	2	2	11	10	1

Interesse pela modalidade de desenho gestual e cego,	2	8	7	7	2
Interesse pelo desenho de observação.			3	13	9

A primeira pergunta debruçou-se sobre o que os alunos acham da sua própria percepção visual, e a maioria da turma considerou a sua percepção visual como suficiente e boa, o que há uma reflexão da realidade e demonstra que os alunos têm noção das suas capacidades. A segunda questão é relacionada com o Desafio Diagnóstico realizado na primeira aula, e quatro alunos classificaram o exercício como fácil, pois deram uma classificação de 1 e 2 no que é relativo à dificuldade dos exercícios, o restante da turma concordou que o desafio foi bastante difícil. O que já se era de esperar, porque o intuito do desafio era, evidentemente, desafiar os alunos para que eles saíssem das suas zonas de conforto e realmente se esforçassem para completar a atividade. O terceiro tópico de interesse para o relatório é o interesse que os alunos têm pelo desenho de observação e como é visível no gráfico anterior os resultados foram bastante positivos com treze bons e nove muito bons.

A última questão deste grupo foi de desenvolvimento, onde foi solicitado aos alunos expressassem a sua opinião sobre o exercício/técnica/metodologia do *Block-In* e a maioria dos resultados recaiu nas seguintes categorias: interessante, útil e difícil. Como pode ser visto na Figura seguinte.

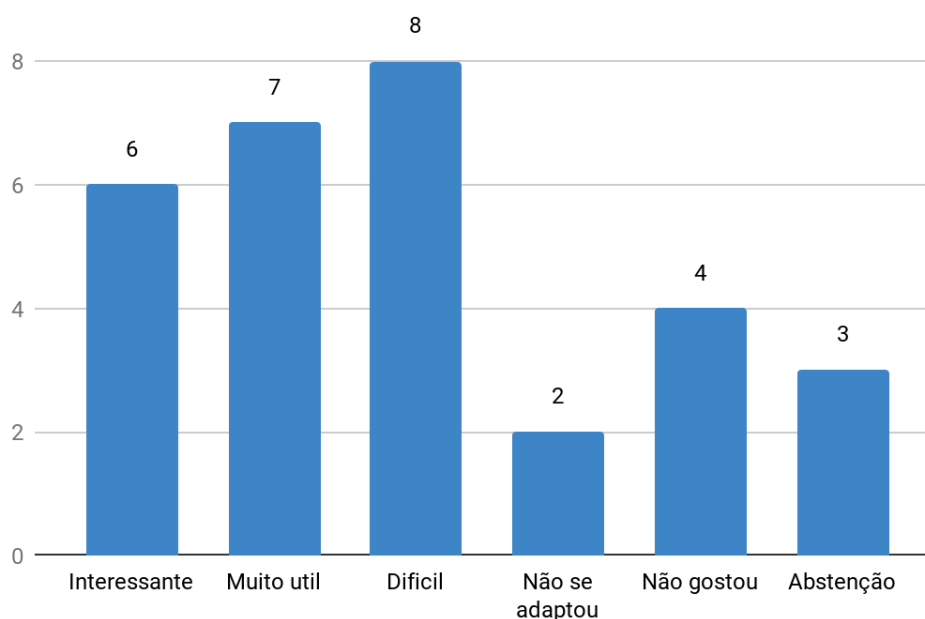


Figura 62- Adjetivos escolhidos pelos alunos para descrever o método de *Block-In* e a sua experiência com o mesmo

O terceiro grupo é dedicado ao projeto da professora Diana, por isso iremos passar para as questões que abordam o tema do Retrato.

No início, quando foram informados iriam ter aulas dedicadas ao retrato, a turma mostrou-se relutante e alguns alunos encontravam-se desmotivados, pois este é um tema que não abordavam com frequência e sentiam que os resultados obtidos nestas atividades ficavam muito aquém do que era normal. No entanto, no fim da experiência as opiniões da maioria da turma mudou, como pode ser visto no seguinte quadro.

Tabela 18 - Resultados a duas perguntas do quarto grupo

Questões	1	2	3	4	5
Gostaste de desenhar retrato?	1	4	9	4	8
Sentes que melhoraste?	-	1	8	10	7

Numa turma onde predominava um certo receio, incerteza e até desgosto pelo desenho de retrato, os resultados finais fizeram com que a maioria dos alunos mudasse a sua perspetiva e só cinco alunos afirmaram que o seu gosto pelo desenho de retrato era insuficiente ou muito insuficiente. Quando inquiridos se sentiam que haviam melhorado, apenas um aluno deu uma classificação negativa, enquanto os restantes entenderam que esta experiência permitiu-lhes evoluir no desenho.

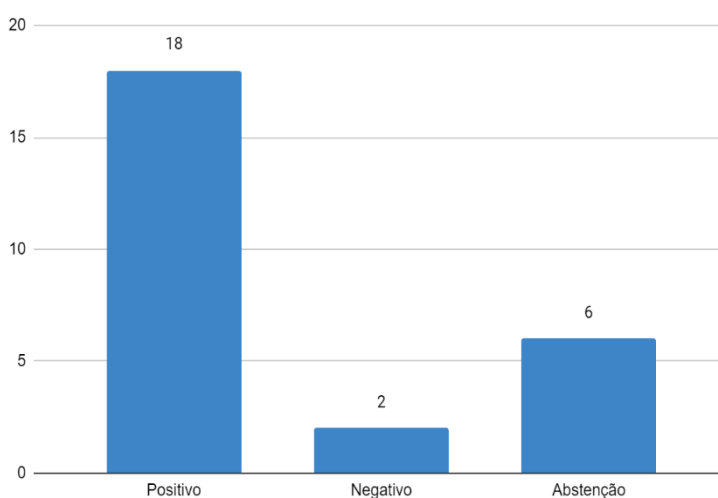


Figura 63 - Opinião dos alunos e relação ao exercício de retrato, realizado na sexta aula

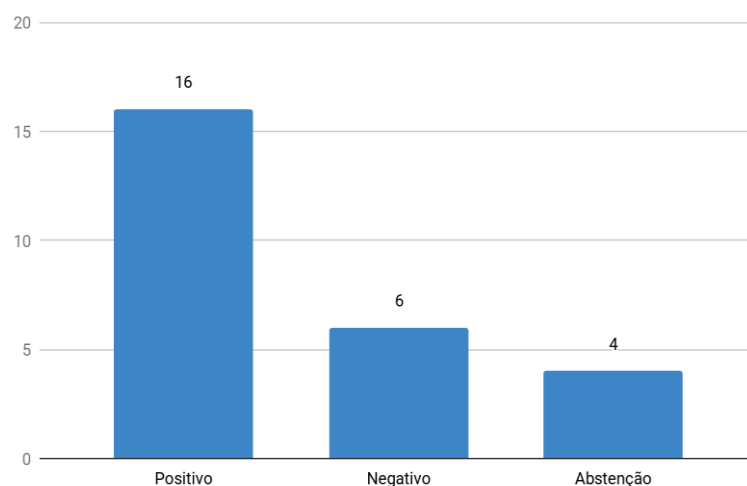


Figura 64 - Opinião dos alunos e relação ao exercício de retrato em *Block-In*

Os dois gráficos anteriores mostram a opinião da turma em relação aos dois exercícios de retrato. O primeiro realizado na segunda aula, fazendo parte de um trio de exercícios onde foi utilizado o *Block-In* e o segundo na sexta aula que foi dedicada à prática deste tipo de desenho.

As últimas duas questões colocadas no grupo de retrato inquiriram sobre o que os alunos mais gostaram e o que menos gostaram no decorrer dos exercícios de retrato. E as respostas foram bastante diversificadas, daí ser mais fácil redigir um texto que compõe e organiza as opiniões dos alunos, do que um gráfico ou tabela com dezenas de palavras que significam o mesmo.

Parte da turma afirma que o que mais gostou foi o retrato que realizaram na penúltima aula, mostrando-se orgulhosos do seu progresso, outra parte exprime que foi a exploração do retrato e as bases adquiridas, estas duas frações da turma fazem parte da maioria das opiniões que os alunos teceram. Mas ainda, houve um grupo de alunos que não respondeu à questão, gosta de tudo e mostrou preferência pelo desenho de alguma parte específica do rosto, como é o caso de um aluno que afirmou que o que mais gostou foi de desenhar narizes.

Quando questionados o que gostaram menos houve também um grupo de alunos que respondeu - o resultado, porque sentem que as suas capacidades de desenho poderiam ser ainda melhores, outros destacaram o tempo, seja o facto de este ser o exercício que demora demasiado tempo, ou, porque não tiveram tempo suficiente para desenvolver mais. Outras respostas dadas com alguma frequência foi “sair da zona de conforto”, que “não tem nada a

apontar” e “desenho de modelo”, esta última pode ser interpretada no sentido do aluno ter preferência por desenhar retratos a desenhar figura humana.

O último grupo deste inquérito intitulado “Desenho de Modelo” é composto por oito questões que, como o título indica, procuraram saber a opinião dos alunos em relação às diferentes componentes deste exercício. No seguinte quadro estão apresentados os resultados de quatro das oito perguntas realizadas neste grupo.

Tabela 19 - Resultados de quatro das oito perguntas do último grupo

Questões	1	2	3	4	5
Gostaste de desenhar modelo/figura humana?	1	1	10	8	6
Sentes que os desenhos feitos na primeira aula refletem o teu nível de capacidade no desenho?	3	2	9	5	7
Como correu a segunda aula de modelo?	1	2	10	6	7
Sentes que melhoraste?	2	2	6	11	5

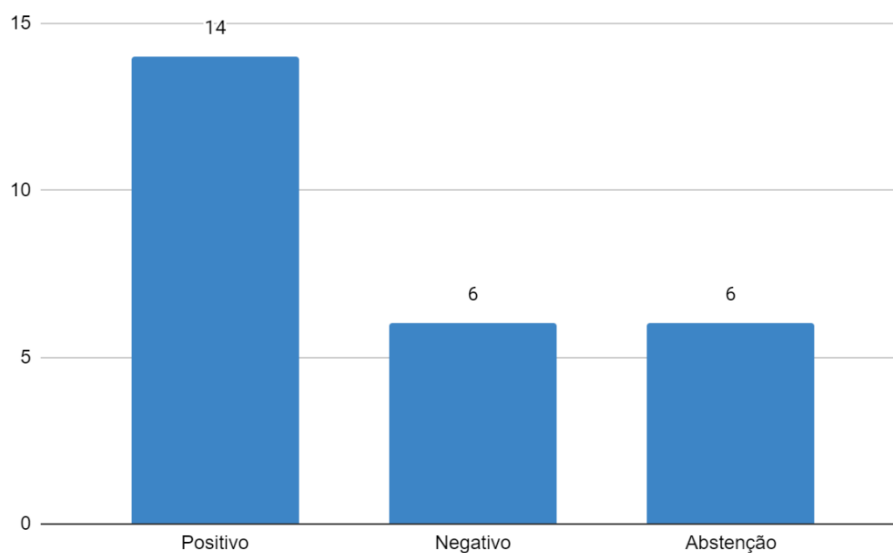


Figura 65 - Opinião dos alunos e relação ao à primeira aula de desenho de modelo, realizado na segunda aula

Como é possível verificar os resultados foram bastante positivos com vinte quatro alunos afirmando que gostaram de desenhar figura humana, e vinte e três responderam de forma positiva quando questionados como correu a última aula deste projeto. Vinte e dois referiram que tinham melhorado no seu desenho. Quando são questionados vinte e três respondem de forma positiva. Porém, a segunda questão da tabela demonstra que cinco

alunos continuam a sentir que os seus desenhos, neste último exercício, não refletem as suas capacidades.

A primeira questão de desenvolvimento deste grupo perguntava a opinião dos alunos sobre a primeira aula de modelo, esta realizada na segunda aula deste projeto e as opiniões foram, maioritariamente, positivas, destacando-se as referências como “interessante”, “prática” e “relevante”.

A pergunta seguinte de desenvolvimento, inquiriu sobre as áreas de maior dificuldade dos alunos, onde quinze dos vinte seis alunos, presentes no momento deste inquérito, responderam “proporções” e “anatomia”, a segunda maior causa de dificuldade dos alunos foi a em termos de perceção visual, ou seja, por não conseguirem ver o que estão a desenhar e outras respostas dadas foram “movimento do modelo”, “tempo” e “foi tudo difícil, mas sinto que melhorei”.

Para terminar as duas últimas questões deste inquérito, que também são de desenvolvimento, procuram que os alunos expressem a sua opinião. E à semelhança do grupo anterior, as respostas foram bastante diversificadas, por isso, mais simples redigir um texto que compõe e organiza as opiniões dos alunos, do que um gráfico ou tabela com dezenas de palavras que significam o mesmo.

Quando inquiridos sobre o que mais gostaram desta unidade de trabalho? Três alunos afirmaram gostar de tudo e um disse não gostar de nada. Outros sublinham a vertente da aprendizagem, e a aprendizagem de anatomia, e da exploração de novas técnicas. As restantes respostas já não apareceram com tanta frequência como as destacadas acima, mas continuam igualmente pertinentes são: “resultado”, “observar”, embora o aluno não explique o que observou, “sair da zona de conforto” e por fim, um aluno que simplesmente afirmou gostar de desenhar.

Por fim, quando questionados o que menos gostaram nesta unidade de trabalho os alunos queixaram-se da falta de tempo, do resultado, e que ainda não conseguiam reproduzir “bem” o modelo, ou do facto de terem de desenhar modelos. No entanto, e para concluir este capítulo de forma positiva, cinco alunos afirmaram que não tinham nada de negativo a dizer, com dois a afirmar que tinham gostado de tudo.

7.3 Autoavaliação

Esta última porção da é relativa à análise dos resultados da autoavaliação dos alunos.

Nas seguintes Figuras circulares estão apresentados os resultados relativos à assiduidade e pontualidade (Figura 67) e ao comportamento na sala de aula (Figura 68) de cada aluno da turma. Embora a Figura 68 demonstre que os resultados do comportamento não esteja completamente errado, nenhum aluno classificou a sua assiduidade e pontualidade como insuficiente, mesmo havendo alunos que chegavam com um atraso substancial, ou simplesmente faltavam à aula.

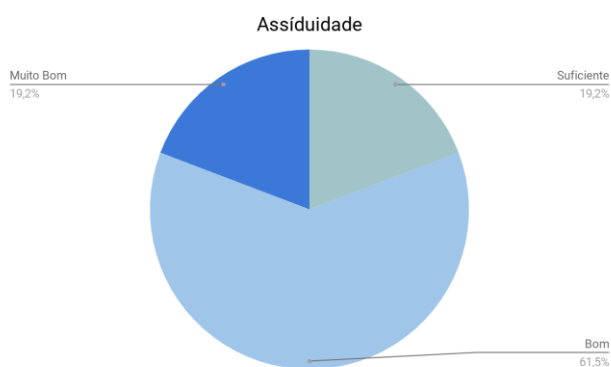


Figura 67 - Assiduidade e Pontualidade

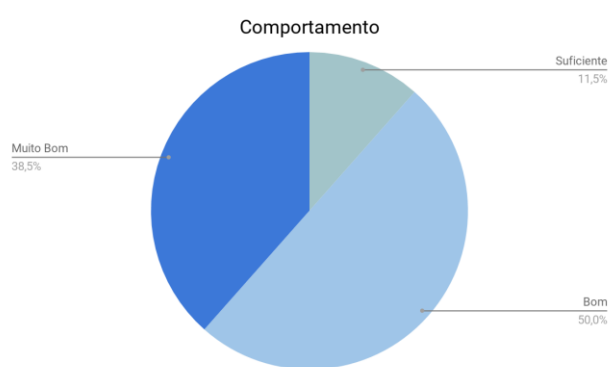


Figura 67 - Comportamento

As quatro Figuras seguintes debruçam-se sobre: a colaboração do aluno para um bom ambiente na sala de aula, e a sua cooperação com os colegas e professore; a aquisição de conhecimentos que considera importantes; participou e demonstrou interesse nas atividades desenvolvidas; e se procurou saber mais sobre os temas tratados nas aulas.

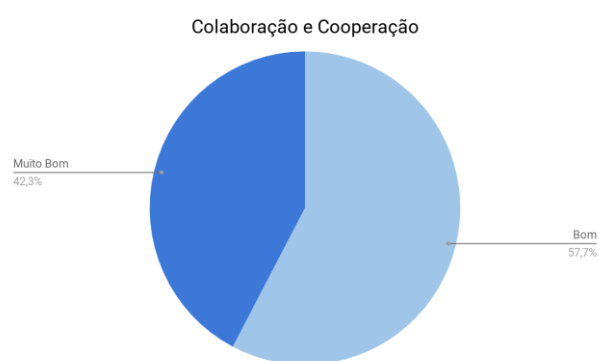


Figura 71 - Colaboração e Cooperação

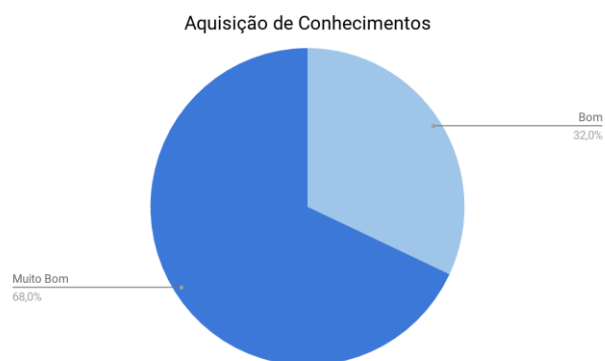


Figura 71 - Aquisição de conhecimentos importantes

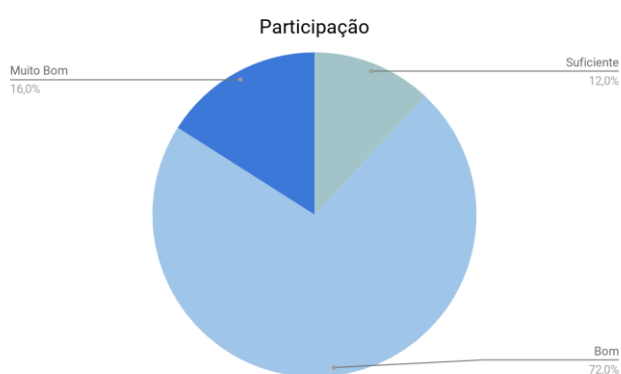


Figura 71 - Participação

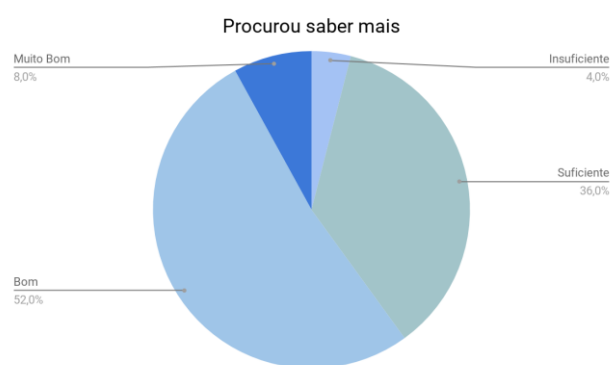


Figura 71 - Procurou saber mais

As quatro Figuras seguintes, por outro lado, tratam temas relacionados com o trabalho realizado, como: “fui organizado e trouxe o material para as aulas” (Figura 73); “realizei os trabalhos e entreguei-os dentro do prazo pedido” (Figura 74); “compreendi e explorei as potencialidades comunicativas do desenho” (Figura 75); e o último, relacionado como o projeto da minha colega Diana, “fiz registo, esboços ou apontamentos de ideias para o exercício de ilustração” (Figura 76).

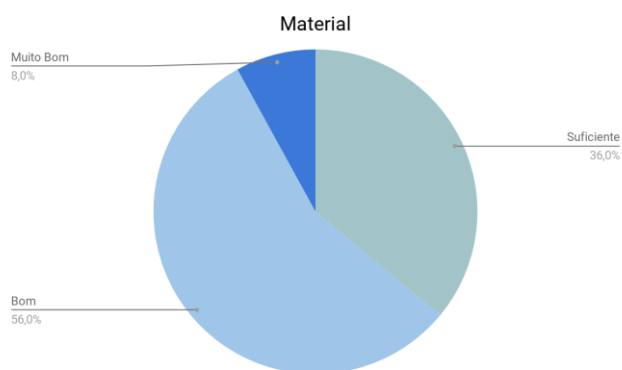


Figura 75 - Organização e Material

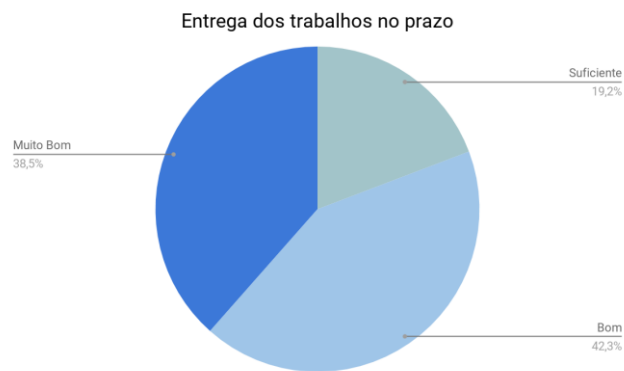


Figura 75 - Entrega dos Trabalhos

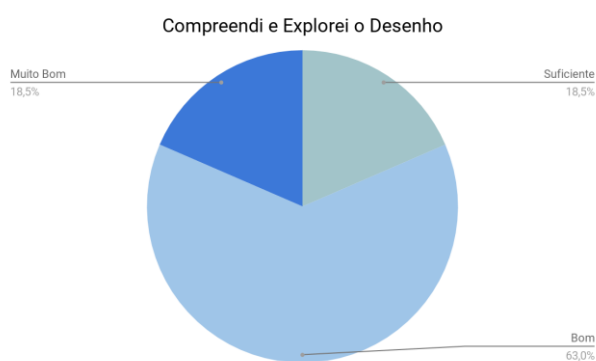


Figura 75 - Exploração do Desenho

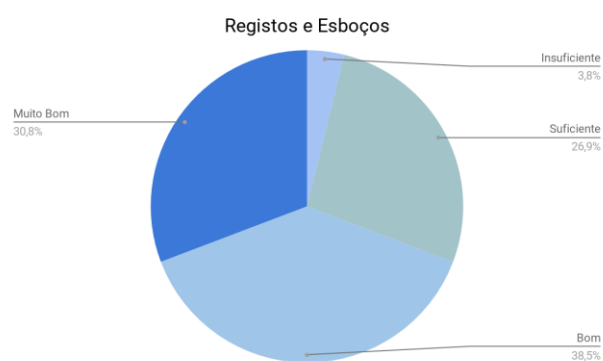


Figura 75 - Registo de Esboços ou apontamento de ideias

As últimas três questões desta porção da autoavaliação são as seguintes: “fui criativo e expressivo na realização do exercício de ilustração” (Figura 77); “compreendi e apliquei os métodos de desenho experimentados em aula, com uma expressão livre e/ou rigorosa” (Figura 78); e por fim, “realizei todos os exercícios de aula conforme me foi pedido” (Figura 79).

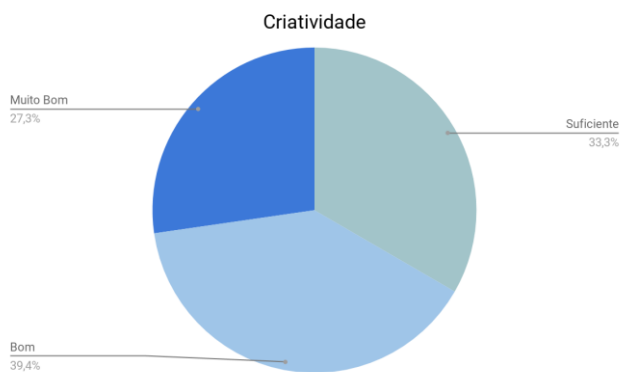


Figura 77 - Criatividade e Expressividade

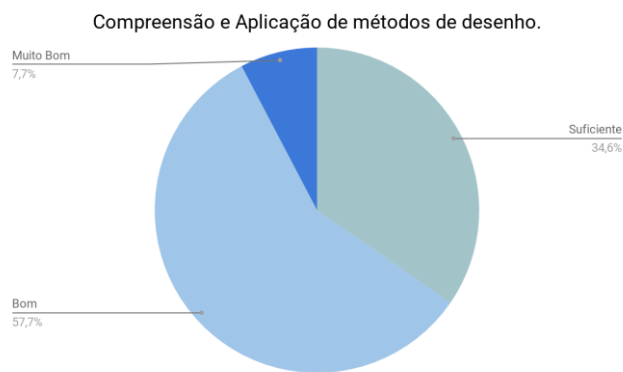


Figura 77 - Compreensão e Aplicação de Métodos de Desenho

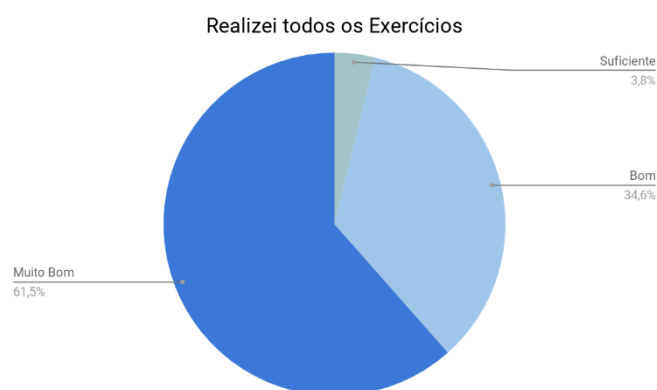


Figura 78 - Realizei todos os Exercícios pedidos

O último tópico, de valor para este projeto, da ficha de autoavaliação questiona o que os alunos acham que deveriam melhorar. As respostas foram muito variadas, como é visível no seguinte texto. Cinco alunos declararam que precisavam melhorar o seu desenho de retrato e a forma como representam a realidade, sendo este o tópico que foi mais tratado nesta questão; de seguida, com quatro alunos a apontar este fator, está a utilização de materiais e técnicas diferentes. De seguida o traço; “tentar não desistir tão facilmente”; proporções, anatomia e desenho de figura humana, entrar o trabalho no prazo; e utilizar mais o diário gráfico/fazer mais esboços são todos tópicos que tiveram o mesmo número de alunos a responder, ou seja, três. Dois alunos afirmaram precisar de melhorar a sua pontualidade.

Para terminar, houve um grande número de respostas soltas como: falar menos; sair da zona de conforto; em tudo; em algumas coisas; comportamento: perceção visual; velocidade e qualidade do desempenho.

Conclusão

Resumo do Enquadramento Teórico.

O primeiro capítulo, dedicado ao entendimento do adolescente, e subsequentemente do aluno, permitiu-nos enquadrar-nos teoricamente sobre diversas temáticas que foram fundamentais para a construção do nosso projeto.

O primeiro tema debruça-se sobre as três teorias de desenvolvimento cognitivo apresentadas.

1. Piaget defende que o adolescente afeta e é simultaneamente afetado pelo meio envolvente, e que a adolescência é a fase de desenvolvimento mais complexa, pois nela verificam-se inúmeras transformações, tanto a nível cognitivo como físico;
2. Kohlberg, pega nos recursos dados por Piaget, e através da sua teoria de desenvolvimento moral debruça-se nos julgamentos morais realizados e como é que a visão que um indivíduo tem sobre a sociedade o afeta na sua relação com a mesma.
3. Por outro lado, Erikson defende que a mente adolescente é essencialmente uma mistura do *moratorium*, um estágio psicossocial entre a infância e a idade adulta, e entre a moralidade aprendida pela criança e a ética a ser desenvolvida pelo adulto. Onde se procuram os valores sociais que orientam a identidade.

A segunda teoria foi particularmente importante para perceber a forma como os alunos reagem a certos momentos da aula, e o porquê de realizarem certas ações ou de tomarem determinadas decisões. A teoria de Erikson também cumpre um papel semelhante à de Kohlberg, auxiliou no entendimento das ações dos alunos, mas numa perspetiva diferente, Kohlberg debruça-se sobre o porquê de um jovem realizar certos julgamentos, define por níveis a maturidade de um indivíduo, Erikson, por outro lado, foca-se no resultado que essas decisões terão para o futuro dos jovens.

O segundo tema foi o mais pertinente de todos os temas abordados no enquadramento teórico e debruça-se sobre a motivação e mais especificamente sobre a teoria da autodeterminação e as suas subteorias. Esta teoria defende que um sujeito consegue sentir-se intrinsecamente motivado para uma atividade quando esta lhe outorga uma forma de entretenimento ou desafio. Embora a turma tivesse alguns alunos intrinsecamente motivados para o desenho, o ponto fulcral deste capítulo aborda a motivação extrínseca, os seus quatro

níveis e os três componentes essenciais para a motivação. Isto é importante porque os alunos normalmente não se sentem intrinsecamente motivados para realizar todas as tarefas solicitadas em sala de aula, e muitas das vezes só as realizam porque lhes é pedido e, porque a sua classificação da disciplina depende disto.

Por isso, é necessário ativar a motivação extrínseca do aluno e para isso é preciso completar as três componentes/necessidades que são as seguintes: a necessidade de relação (um indivíduo sente-se com mais vontade de realizar algo se a pessoa que o pediu tem uma boa relação, ou se essa atividade realiza-lhe as necessidades de comunicação); a necessidade de competência (se um indivíduo se sente competente e capaz de realizar determinada tarefa ele terá mais motivação para a fazer) e por fim a componente de autonomia (é necessário que o aluno se sinta que tem as capacidades e competências necessárias de fazer um exercício sem a ajuda de terceiros).

Com isto em mente, tanto eu como a professora Diana fizemos os possíveis para manter estas componentes ativas em todos os alunos, ao oferecer-lhes auxílio e correções quando precisavam, mas também, opiniões positivas e elogios (reforços positivos).

Por fim, na última parte do capítulo sobre a adolescência, é abordado o tema da autoestima e como a alta e baixa autoestima podem afetar de forma diferente as pessoas. E como a autoestima é, muitas vezes, um mecanismo de defesa. Estas noções foram principalmente importantes no decorrer da implementação do projeto, pois na turma havia casos bastante intensos que demonstravam a autoestima muito elevada, característica que acabava por afetar o comportamento dos alunos e a forma como estes reagiam aos resultados das tarefas, como por exemplo, se estivessem satisfeitos com o seu trabalho o seu estado psicológico seria bastante positivo, no entanto, se fosse negativo eles ficariam extremamente desmotivados, o que denota um caso de autoestima contingente, ou seja, que não se baseia no próprio ser.

Por outro lado, também existem casos na turma de alunos com autoestima demasiado baixa, o que também afetava bastante a motivação do aluno em questão, mas felizmente a resolução deste problema passava bastante pelo ensino de forma a melhorar os erros que este aluno cometia, como também incentivando positivamente quando o aluno obtém bons resultados.

Um dos momentos mais positivos deste projeto foi quando um aluno, com baixa autoestima, afirmou que estava orgulhoso do retrato que tinha realizado na sexta aula.

Os últimos dois capítulos do enquadramento teórico englobam os conhecimentos teóricos e práticos utilizados na planificação e realização deste projeto. O primeiro destes dois capítulos é dedicado à temática da perceção visual debruça-se sobre diversos temas que, em diferentes momentos, foram pertinentes para a conceção e realização deste projeto, dos quais se destacou particularmente o conceito de perceção *Top-Down* e como os conhecimentos dos alunos afetam as suas capacidades de desenho. E de que forma, a aquisição de uma galeria mental completa e a memória visual se complementam em matéria de perceção visual. É óbvia a conclusão que, quando os conhecimentos, estejam estes na forma de esquemas guardados na galeria mental ou na memória visual, estão aquém do que é esperado o desenho é afetado negativamente. Mas, quando são dadas as ferramentas necessárias os resultados refletem uma mudança positiva.

O último capítulo explorou o tema do Desenho, cuja premissa chave está, antes de mais, firmemente conectada com as conclusões tiradas no capítulo anterior - é o desenho uma capacidade complexa que pode ser aprendida, e que para realizar um bom desenho é necessário que o sujeito, neste caso o aluno, adquira conhecimentos básicos que lhe vão servir como vocabulário artístico, e vão munindo de saberes que só iram facilitar a sua reprodução gráfica?

Limitações e Correções

Infelizmente não nos foi possível ter mais tempo. Para um projeto desta envergadura, e também ao ser desenvolvido em parceria com uma colega que também estava a trabalhar na mesma turma seria benéfico poder usufruir de mais um mês para continuar a seguir o progresso dos alunos, principalmente ao ver a evolução que a maioria teve num espaço de tempo tão curto.

No entanto, foi em inícios de março que a pandemia fez a sua primeira aparição na Europa e poucas semanas depois as escolas em Portugal começaram a ser encerradas como medidas de proteção ao vírus e no dia 18 de março é decretado estado de Emergência em Portugal. Alguns dos nossos colegas do Mestrado em Ensino de Artes Visuais ficaram com o projeto por terminar devido a esta situação.

Por isso, o fato de o nosso tempo ter sido limitado a um mês acabou por ser uma benesse, pois se tivéssemos tido os dois meses, ou um mês e meio, tanto eu como a Diana teríamos ficado com o nosso projeto por terminar.

Conclusões Finais

Chegando ao fim deste relatório da prática profissional existe a possibilidade refletir sobre este projeto desenvolvido no estágio realizado em fevereiro de 2020. A turma recebeu-me a mim e a minha colega de forma extremamente positiva, eram educados, criativos e a sua maioria era motivada e dedicada. Sendo óbvio que existem algumas exceções de alunos que não se sentiam motivados para realizar alguma tarefa porque os fazia sentir da sua zona de conforto ou, porque alguma das suas necessidades de autonomia, ou capacidade não estavam a ser realizadas. Normalmente era o segundo caso, onde os alunos se desmotivam, pois, sentiam que não conseguiam fazer o que era pedido, ou até que o seu desenho era inferior a um colega. Isto foi confirmado na autoavaliação quando três alunos afirmaram que desistem facilmente dos projetos e que isso é algo que devem melhorar.

Contudo, é possível afirmar que os objetivos deste projeto foram concluídos de forma bastante positiva. O primeiro objetivo, como foi listado anteriormente, debruçava-se sobre a análise do papel da perceção visual no rigor do desenho dos alunos. Para isto eu escolhi dois alunos da turma para analisar os trabalhos e ver que forma a sua perceção visual afetava o resultado que estes obtinham nos seus trabalhos. O primeiro aluno, denominado como Aluno A foi escolhido, pois, obteve a melhor classificação no desafio diagnóstico que testava a perceção visual de cada aluno. Por outro lado, a segunda aluna escolhida, denominada como Aluna B, foi a que obteve os piores resultados neste mesmo desafio, mostrando que as suas capacidades de perceção visual eram bastante pobres.

O Aluno A, devido à sua facilidade de perceber visualmente os objetos, obteve um maior sucesso na grande maioria dos exercícios propostos, com a exceção do primeiro exercícios de desenho de figura humana e de desenho de retrato, onde a falta de conhecimentos base influenciou de forma menos positiva o seu desenho.

A Aluna B ao ter uma maior dificuldade em perceber e compreender visualmente os objetos demonstrou resultado fracos ou suficientes na grande maioria dos exercícios, porém esta é uma das alunas que, devido ao seu perfil dedicado e trabalhador, mostrou maior crescimento. Isto é bastante evidente quando, no momento avaliativo, se avalia componente a componente. Por exemplo o traço da aluna evoluiu bastante, assim como a sua capacidade de perceber proporções e distâncias. O que demonstrou o desenvolvimento que a aluna fez desde o início deste projeto. Isto leva-nos ao segundo objetivo deste projeto.

A segunda vertente principal, ou seja, objetivo desta investigação é, através da resolução de vários exercícios de desenho, e da exposição de imagens de inspiração, para expandir a galeria dos alunos, desenvolver a capacidade de representação de Figura Humana dos alunos, seja isto em desenho de modelo ou em desenho de retrato. Sendo necessário sublinhar que de um modo geral houve mais sucesso no desenho do retrato que no desenho de figura humana, mas que todos os alunos mostram que evoluíram na sua forma de desenhar.

Esta foi uma experiência extremamente enriquecedora, que ajudou a formar a minha faceta de professora. E espero, no futuro, poder continuar este projeto com uma outra turma, e outros jovens de modo a aprofundar os conhecimentos que adquiri com esta experiência.

Referências bibliográficas

- Amiot, C. E., & Sansfaçon, S. (2011). Motivations to identify with social groups: A look at their positive and negative consequences. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 15(2), 105.
- Arnheim, R. (1954). *Art and visual perception: A psychology of the creative eye*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Arnheim, R. (1969). *Visual thinking*. London: Faber & Faber.
- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469–480.
- Arnett, J. (2007). Emerging Adulthood: What Is It, and What Is It Good For?. in *Child Development Perspectives*. Vol. 1 (2), pp. 68 - 73.
- Blajenkova, O., Kozhevnikov, M., & Motes, M. A. (2006). Object-spatial imagery: a new self-report imagery questionnaire. *Applied Cognitive Psychology*, 20, 239-263.
- Brown, J. D., Dutton, K. A. and Cook, K. E. (2001). From the top down: Self Esteem and self-evaluation. *Cognition and Emotion*, 15, 615-631.
- Cain, T. I. (1943). The objective measurement of accuracy in drawings. *The American Journal of Psychology*, 56, 32-53.
- Cannatella, H. (2004). In defense of observational practice in art and design education. *The Journal of Aesthetic Education*, 38, 65-77.
- Chamberlain, R. S. (2013). *Drawing Conclusions: An Exploration of the Cognitive and Neuroscientific Foundations of Representational Drawing*. Research Department of Clinical, Educational and Health Psychology. Thesis submitted to UCL for the degree of Doctor of Philosophy.
- Crain, W. C. (2005). *Theories of development: Concepts and applications*. Upper Saddle River, N.J: Pearson/Prentice Hall.
- Coen Cagli, R., Coraggio, P., Napoletano, P., & Boccignone, G. (2008). What the draughtsman's hand tells the draughtsman's eye: a sensorimotor account of drawing. *International Journal of Pattern Recognition and Artificial Intelligence*, 22, 1015-1029.
- Cohen, Dale, J., & Bennett Susan. (1997). Why can't most people draw what they see? In *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, Vol 23. 3. 609-621.
- Cohen, D. J. (2005). Look little, look often: The influence of gaze frequency on drawing accuracy. *Perception and Psychophysics*, 67, 997– 1009.
- Coleman, John & Roker, Debi. (1998). Adolescence. *The Psychologist*. Vol. 11, pp. 593-596.
- Deci, E. L. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 18, 105–115.
- Deci, E. L., Eghrari, H., Patrick, B. C., & Leone, D. R. (1994). Facilitating internalization: The self-determination theory perspective. *Journal of Personality*, 62, 119–142.
- Di Paula, A. and Campbell, J. D. (2002). Self-esteem and persistence in the face of failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83, 711-724.
- Edwards, B. (1979). *Drawing on the right side of the brain*. Los Angeles: J. P. Tarcher.
- Glazek, Kuba. (2012). Visual and Motor Processing in Visual Artists: Implications for Cognitive and Neural Mechanisms. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*. 6. 155-167.
- Gerrard, M., Gibbons, F.X., Reis-Bergan, M. and Russell, D.W. (2000). Self-esteem, self-serving cognitions, and health risk behavior. *Journal of Personality*, 68, 1178-1201.
- Ginsburg, P. Herbert & Oppenheimer Sylvania (1987). *Piaget's Theory of Intellectual Development*. 3. International Psychotherapy Institute E-Books
- Gombrich, E. H. (1960). *Art and illusion*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Gonçalves, L (2001). Sem Título. (p 180). Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação da Universidade do Porto.
- Hayhoe, M. M. & Ballard, D. H. (2005). Eye movements in natural behaviour. *Trends in Cognitive Sciences*, 9, 188-194.
- Hewitt, J.P. (2002). The social construction of self-esteem. In C.R. Snyder and S. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 135-147). New York: Oxford University Press.

- Hewitt, John P. (2009). *Oxford Handbook of Positive Psychology*. Oxford University Press. pp. 217–224.
- Hoffman, D., D. (2010). *Human Vision as a Reality Engine*. Foundation for the Advancement of Behavioral and Brain Sciences. Washington, DC.
- Kosslyn, S. M. (1996). *Image and brain*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Kohlberg, L. (1958a). The development of modes of thinking and choice in the years 10 to 16. Unpublished doctoral dissertation, University of Chicago.
- Kohlberg, L. (1973). "The Claim to Moral Adequacy of a Highest Stage of Moral Judgment". *Journal of Philosophy*, 70 (18): 630–646.
- Kozbelt, A. (2001). Artists as experts in visual cognition. *Visual Cognition*, 8, 705-723.
- Larson, R., & Wilson, S. (2004). Adolescence across place and time: Globalization and the changing pathways to adulthood. In R. Lerner and L. Steinberg *Handbook of adolescent psychology*. New York: Wiley.
- Mackinnon, N. J. (2015). *Self-esteem and beyond*. New York: Palgrave Macmillan.
- Mogonea, F- R. and Mogonea, F. (2014). The role of the family in building adolescent's self-esteem. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, 127, 189-193.
- Pyszczynski, T., Greenberg, J., Solomon, S. and Arndt, J. (2004). Why do people need self-esteem? A theoretical and empirical review. *Psychological Bulletin*, 130, 435-468
- Ramos, A. (2010). *Retrato, o desenho da presença*. Lisboa: Campo da Comunicação.
- Ramos, A. (2012). *Em torno da ideia de concordância*. Ciclo de Conferências, Desenhar, Saber Desenhar
- Ramos, A. (2017). O desenho anatómico e a figura humana. In: *Matéria-prima*. - Lisboa, 2017. - Vol. 5 (2), nº1 (Maio./Ag. 2017), p. 62-72. Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas-Artes, Centro de Investigação e Estudos em Belas-Artes
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self- image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Ryan , R. M., Stiller J., & Lynch, J. H. (1994). Representations of relationships to teachers, parents, and friends as predictors of academic motivation and self-esteem. *Journal of Early Adolescence*, 14, 226–249.
- Ryan R. M., & Deci E. L. (2000) *Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions*. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54–67
- Sander, J. B. and McCarty, C. A. (2005). Youth depression in the family context: Familial risk factors and models of treatment. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 8, 203-219.
- Sharma, S. and Agarwala, S. (2015). Self-esteem and collective self-esteem among adolescents: An interventional approach. *Psychological Thought*, 8, 105-113.
- Solso, R. L. (2001). Brain activities in an expert versus a novice artist: An fMRI study. *Leonardo*, 34, 31–34.
- Stavropoulos, V., Lazaratou, H., Marini, E. and Dikeos, D. (2015). Low family satisfaction and depression in adolescence: The role of self-esteem. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, 5, 109-118.
- Thomas, G. V., & Silk, A. M. J. (1990). *An introduction to the psychology of children's drawings*. New York University Press.
- Thompson, W. L., & Kosslyn, S. M. (2000). Neural systems activated during visual mental imagery. In A. W. Toga & J. C. Mazziotta (Eds.), *Brain mapping: The systems* (pp. 536–560). New York: Academic Press.
- Baumeister, R. F., Smart, L. and Boden, J. M. (1996). Relation of threatened egotism to violence and aggression: The dark side of high self-esteem. *Psychological Review*, 103, 5-33.
- van Sommers, P. (1984). *Drawing and cognition: Descriptive and experimental studies of graphic production processes*. Cambridge University Press.
- Wang, Y. and Ollendick, T. H. (2001). A cross-cultural and developmental analysis of self-esteem in Chinese and Western children. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 4, 253-271.
- Weiner, B. (1992). *Human Motivation: Metaphors, Theories, and Research*. London: Sage Publications
- Weber, A. D. (2001). *Influence of family environment on self-esteem and hostility*. Honors theses. Southern Illinois University at Carbondale.

Apêndices

Apêndice 1 - Ficha de calendário de aulas entregue na primeira aula

<p>ESCOLA SECUNDÁRIA DE CANEÇAS</p> <p><i>Calendário de Aulas / 2019/2020</i></p>			
Desenho A - 11.º AV1			
DATA	ATIVIDADE/EXERCÍCIO	MATERIAIS	ENUNCIADO
3 DE FEVEREIRO	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação - Desenho de Aquecimento - Desafio Diagnóstico 	<ul style="list-style-type: none"> - Folhas de papel A4 ou A3 - Materiais de Desenho (grafite, canetas, borrachas, afias) 	<p>1. Exercícios rápidos de aquecimento e de libertação do traço.</p> <p>2. O desafio diagnóstico irá consistir na reprodução de quatro imagens com o maior rigor possível.</p> <p>TPC: Faz registos, esboços ou apontamentos de diário gráfico de ideias e desenhos para o exercício de Ilustração.</p>
6 DE FEVEREIRO	<p><i>(Desenho acompanhado)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Desenho Cego - Block-in 	<ul style="list-style-type: none"> - Folhas de papel A4 ou A3 - Materiais de Desenho (grafite, canetas, borrachas, afias) - Diário Gráfico 	<p>1. Desenho cego – traçar ininterruptamente o contorno do objeto sem olhar para a folha. A realizar com as duas mãos.</p> <p>2. O Block-in é um esboço simplificado/geometrizado.</p>
10 DE FEVEREIRO	<p><i>(Desenho acompanhado)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Desenho Gestual - Desenho de Figura Humana (rápido) 	<ul style="list-style-type: none"> - Folhas de papel A4 ou A3 - Materiais de Desenho (grafite, canetas, lápis de cor, borrachas, afias) - Diário Gráfico 	<p>1. Captação do gesto, movimento e fluidez do objeto com recurso ao exagero para criar dinamismo.</p> <p>A - Búzios (2 posições x 3 búzios)</p> <p>B - Poses alunos</p> <p>2. O desenho de Figura Humana é um exercício onde os alunos irão posar durante 10 minutos. Os colegas terão de fazer desenhos rápidos atentando às proporções e eixos do modelo.</p>
13 DE FEVEREIRO	<ul style="list-style-type: none"> - ILUSTRAÇÃO Concha/Búzio 	<ul style="list-style-type: none"> - Folhas A3, mix media - Materiais Riscadores - Materiais Aquosos (...) <p><u>(trazer materiais necessários: escolha livre - mínimo uma cor)</u></p>	<p>IMP: Trazer ideias/desenhos/pesquisa realizada + trazer objetos pessoais para realizar o exercício ou fotografias desses mesmos objetos/pessoas/retrato/animais/etc. (TPC - aula 1)</p> <p>1. Exploração gráfica livre (material e técnica) de estudo das formas</p>

		- Diário Gráfico	naturais (búzio/concha) + elementos à escolha do aluno.
17 DE FEVEREIRO	- ILUSTRAÇÃO Concha/Búzio	- Folhas A3, mix media - Materiais Riscadores - Materiais Aquosos (...)	1. Exploração gráfica livre (material e técnica) de estudo das formas naturais (búzio/concha) + elementos à escolha do aluno. (Continuação e Término do exercício da Ilustração)
PAUSA DE CARNAVAL			
20 DE FEVEREIRO	Retrato de Colega a partir de Foto	- Folhas de papel A3 e Materiais de Desenho (grafite, borrachas, afias, lápis de cor) - Telemóvel - Diário Gráfico	1. Para este exercício os alunos deverão dividir-se em pares e tirar uma foto ao colega, para depois fazer o retrato do mesmo.
27 DE FEVEREIRO	Retrato de Colega a partir do modelo	- Folhas de papel A3 e -Materiais de Desenho (grafite, borrachas, afias, lápis de cor) - Telemóvel - Diário Gráfico	1. Para este exercício os alunos deverão dividir-se em pares e um deverá posar enquanto o outro desenha e vice-versa.
2 DE MARÇO	Desenho de Figura Humana	- Folhas de papel A3 e - Materiais de Desenho (grafite, borrachas, afias, lápis de cor) - Diário Gráfico	1. À semelhança de um exercício realizado anteriormente, nesta aula alguns alunos irão posar, desta vez durante 20-30 minutos. Os alunos a desenhar deverão, não só, representar o colega com o maior rigor possível, mas também desenhar minuciosamente um pormenor do corpo do colega.
FIM			

Diana Andrade & Teresa Vale



Questionário A – Perfil do aluno

No âmbito da Iniciação à Prática Profissional
do Mestrado em Ensino de Artes Visuais da Universidade de Lisboa, 2018-2020

Orientador Cooperante: Luís Cardoso

Escola Secundária de Caneças

Turma de Artes Visuais: 11º ano

Nome: _____

Idade: _____ Género: F / M Signo: _____

Grupo I - Pessoal

Caracteriza-te como pessoa indicando três palavras.	
Caracteriza-te como aluno indicando três palavras.	
Indica três motivos para teres escolhido Artes Visuais?	
Qual é a disciplina que mais gostas? Porquê?	
Qual é a disciplina que menos gostas? Porquê?	
Gostas de desenhar (S/N)?	
Indica três sentimentos que o desenho te desperta?	
Gostarias de ir para a faculdade? Se a resposta é sim, o que gostarias de estudar?	
Qual é a tua profissão de sonho?	

Grupo II - Jovem Artista

Tens diário gráfico?	
Se a resposta anterior for sim, utilizas c/ regularidade?	
Indica três materiais que mais gostas de utilizar.	
Indica três materiais que menos gostas de utilizar.	
O que é que gostarias de melhorar e/ou aprender?	

Em relação aos temas abaixo referidos:

Marca com ☒ aqueles que **não gostas** de desenhar, com ☐ aqueles em que **gostarias de melhorar**, e com ☒ aqueles em que **gostas** de desenhar.

aqueles que *gostas* de desenhar.

Animais ____ Plantas ____ Figura Humana ____ Objetos ____ Abstrato ____ Paisagem ____
Outros: _____

Grupo III - Novas Tecnologias (Telemóveis e Redes Sociais)

Qual é a rede social que mais utilizas?	
Partilhas a tua arte nas redes sociais? Onde?	
Se a resposta à pergunta anterior for não, qual o motivo de não partilhares as tuas criações?	

Grupo IV - Influências

Quais são os artistas que te inspiram?	
Segues artistas nas redes sociais? Quem?	
Vês tutoriais artísticos na internet?	
Se a resposta anterior for sim, porque é que não vês tutoriais de GD?	
Se a resposta anterior for não, porque não?	
Costumas acompanhar a página do KanekArtes no Facebook?	
Se a resposta anterior for não, porque não?	

No caso das professoras estagiárias construírem um grupo de turma para partilhar enunciados, referências, etc, qual a tua rede social preferida?

Face: Insta: Twitter: Outra (qual):

Para concluir este inquérito, define em uma palavra apenas:

Escola? _____

Peixe, Carne ou Vegan? _____

Como te avalias como aluno? _____

O que é que te motiva a levantar da cama? _____

Gostavas de fazer desafios de Diário Gráfico? _____

*Obrigada pela tua colaboração,
Diana Andrade & Teresa Vale*

Apêndice 3 - Respostas ao Inquérito Diagnóstico

Respostas ao Inquérito Diagnóstico Número de inquéritos recolhidos: 27	
Pessoal	
Caracteriza-te como pessoa usando três palavras.	Positivo: 24/27 Negativo: 3/27
Caracteriza-te como aluno usando três palavras.	Positivo: 21/27 Negativo: 6/27
Indica três motivos para teres escolhido artes Visuais	Gosto de Desenhar: 25/27 Não queria ir para outras áreas: 7/27 Perspetivas para o Futuro: 4/27
Qual é a disciplina que mais gostas?	Desenho: 18/27 E.F.: 8/27 GD: 1/27 Filosofia: 1/27
Qual é a disciplina que menos gostas?	Português: 8/27 E.F.: 4/27 .D: 4/27 Abs.: 2/27 Filosofia: 3/27 Inglês: 4/27 Gosto de todas: 2/27
Gostas de desenhar?	Sim: 27/27
Indica três sentimentos que o desenho te desperta	Destacam-se Felicidade: 17/27 Inspiração: 13/27 Calma: 7/27
Gostarias de ir para a Faculdade? Se a resposta é sim, o que gostarias de estudar?	Sim: 23/27 Design: 9/25 Fil: 1/25 Não: 1/25 Não sei: 7/25 CAP: 1/25 Talvez: 2/25 Arquitetura: 5/25 ArtVis: 1/27 Abs: 1/25 Eng./Empresas: 2/25
Qual é a tua profissão de sonho?	Não sei: 6 Abs: 5 Designer: 7 Arquiteto: 3 Fora das Artes: 4 Criador de Jogos: 1 Fotógrafo: 1 Tatuador: 2

Jovem Artista	
Tens um diário Gráfico?	Sim: 23/27 Não: 4/27
Se a resposta anterior é sim, utilizas c/regularidade	Sim: 14/27 Não: 13/27
Três materiais que mais gostas de utilizar.	Lápis de Cor: 12 Pastel Seco: 8 Pastel de Óleo: 3 Tinta da China: 4 Acrílico: 5 Carvão: 6 Guache: 3 Aquarela: 13 Grafite: 12 Sanguínea : 7
Três materiais que menos gostas de utilizar.	Carvão: 7 Pastel de Óleo: 21 Aquarela: 8 Pastel Seco: 13 Grafite: 1 Tinta da China: 4 Guache: 3 Tinta de óleo: 3 Lápis de Cor: 3 Acrílico: 1 Sanguínea : 1
O que é que gostarias de melhorar e/ou aprender?	Aquarela: 5 Tudo: 2 Pastel Seco/Óleo: 3 Realismo: 5 Aprender Novas Técnicas 2 Pintura: 6 Traço: 4 Sanguínea: 1 Escultura: 2 Abs: 3 Tatuagem: 1 Figura Humana: 1

	<i>Animais</i>	<i>Plantas</i>	<i>F.Humana</i>	<i>Objetos</i>	<i>Abstrato</i>	<i>Paisagem</i>
<i>Quero melhorar</i>	15	13	17	10	10	17
<i>Gosto</i>	5	12	5	15	9	9
<i>Não Gosto</i>	7	2	5	2	7	1

<i>Novas Tecnologias (Telemóveis e Redes Sociais)</i>	
Qual é a rede social que mais usas?	Instagram: 16 WhatsApp: 6 Twitter: 4 Nenhuma: 1
Partilhas a tua arte nas redes sociais? Onde?	Sim: 10 Não: 17
Se a resposta à pergunta anterior é não, qual é o motivo de não partilhares as tuas criações?	Timidez:10 Plágio:2 Auto-estima:1 Não têm:1 Pouca visibilidade:1 Não considerou:1 Abs:1
<i>Influências</i>	
Quais são os artistas que te inspiram?	Duas menções.
Segues Artistas nas redes sociais? Quem?	Sim: 14 Não: 12 Abs: 1
Vês tutoriais artísticos da net?	Sim: 20 Não: 6 Abs: 1

Apêndice 4 - Ficha de Autoavaliação



Ficha de Autoavaliação de Desenho A		
2.º Semestre		
Unidade de Trabalho: Desenho e Perceção Visual		
Nome _____	Ano/Turma _____	Nº _____

1. Assinala com um **X** o teu nível de desempenho:

INS	SUF	BOM	MB	
				Fui assíduo e pontual.
				Comportei-me adequadamente e respeitei as regras da sala de aula.
				Colaborei para um bom ambiente de sala de aula e cooperei com os meus colegas e professores.
				Adquirit conhecimentos que considero importantes.
				Participei e demonstrei interesse nas atividades desenvolvidas.
				Procurei saber mais sobre os temas tratados nas aulas.
				Fui organizado, trouxe o material para as aulas, diário gráfico, estudos solicitados.
				Realizei os trabalhos e entreguei-os dentro do prazo pedido.
				Compreendi e explorei as potencialidades comunicativas do desenho.
				Fiz registos, esboços ou apontamentos de ideias e desenhos para o exercício de Ilustração.
				Fui criativo e expressivo na realização do exercício de ilustração.
				Compreendi e apliquei os métodos de desenho experimentados em aula, com uma expressão livre e/ou rigorosa.
				Realizei todos os exercícios de aula conforme me foi pedido.

2. Dos seguintes, assinala com **X** os que realizaste:

Propostas de Trabalho				
Ilustração		Retrato		Modelo
Estudos, ideias, desenhos de diário gráfico	Ilustração final	Estudos, registos, desenhos de diário gráfico	Retrato final	Modelo final

3. Autoavaliação (de 0 a 20 valores): _____

Acho que devo melhorar... _____

4. Relativamente ao exercício de **Ilustração**, dá um título e uma breve descrição ao teu trabalho:

Título _____

Descrição

Obrigada,
Diana Andrade & Teresa Vale

Apêndice 5 - Resultados da ficha de Autoavaliação

Respostas à ficha de Autoavaliação de Desenho A

Número de fichas recolhidas: 26

INS	SUF	BOM	MB	
-	(5)	(16)	(5)	Fui assíduo e pontual.
-	(3)	(12)	(11)	Comportei-me adequadamente e respeitei as regras da sala de aula.
-	-	(14)	(12)	Colaborei para um bom ambiente de sala de aula e cooperei com os meus colegas e professores.
-	-	(8)	(18)	Adquiri conhecimentos que considero importantes.
-	(4)	(17)	(5)	Participei e demonstrei interesse nas atividades desenvolvidas.
(1)	(8)	(14)	(3)	Procurei saber mais sobre os temas tratados nas aulas.
-	(10)	(12)	(4)	Fui organizado, trouxe o material para as aulas, diário gráfico, estudos solicitados.
-	(5)	(10)	(11)	Realizei os trabalhos e entreguei-os dentro do prazo pedido.
-	(5)	(17)	(4)	Compreendi e explorei as potencialidades comunicativas do desenho.
-	(7)	(10)	(9)	Fiz registos, esboços ou apontamentos de ideias e desenhos para o exercício de Ilustração.
-	(4)	(13)	(9)	Fui criativo e expressivo na realização do exercício de ilustração.
-	(8)	(16)	(2)	Compreendi e apliquei os métodos de desenho experimentados em aula, com uma expressão livre e/ou rigorosa.
-	(1)	(9)	(16)	Realizei todos os exercícios de aula conforme me foi pedido.

Propostas de Trabalho				
Ilustração		Retrato		Modelo
Estudos, ideias, desenhos de diário gráfico	Ilustração final	Estudos, registos, desenhos de diário gráfico	Retrato final	Modelo final
(21)	(25)	(14)	(26)	(24)

Autoavaliação	12	13	14	15	16	17	18
n.º de alunos	(1)	(3)	(6)	(3)	(8)	(4)	(1)

Apêndice 6 - Questionário

1-Fraco 2-Insuficiente 3-Suficiente 4-Bom 5-Muito Bom

Este questionário é de teor anónimo.

<i>Professoras</i>					
	1	2	3	4	5
Gostaste de ter duas novas professoras na sala de aula?					
O que achaste dos exercícios propostos pelas professoras?					
Sentes que melhoraste no desenho?					
O que achaste do acompanhamento dado pelas professoras?					
Compreendeste o intuito dos exercícios?					
Compreensão do projeto proposto?					
Achaste relevante?					
<i>Desenho Livre & Desenho Rigoroso</i>					
Como classificas a tua perceção visual?					
Sentes que o desafio foi demasiado difícil?					
Interesse pela modalidade de desenho gestual e cego.					
Interesse pelo desenho de observação.					
O que achaste do exercício de desenho Gestual? Achas que vais utilizar o método novamente?					
Qual é a tua opinião sobre a técnica de <i>Block In</i> ? Achas que vais utilizá-la de novo?					
<i>Ilustração</i>					
Gostaste do exercício de Ilustração proposto?					
Sentes que o tempo dado para a concretização foi suficiente?					
Sentes-te orgulhoso do resultado final?					
O que gostaste mais nesta unidade de trabalho?					
O que gostaste menos nesta unidade de trabalho?					
<i>Retrato</i>					
Gostaste de desenhar retrato?					
O que achaste do exercício de retrato em <i>block in</i> ?					
O que achaste da segunda aula de retrato?					

Foi mais fácil desenhar a partir do desenho ou do modelo?					
Sentes que melhoraste?					
O que gostaste mais nesta unidade de trabalho?					
O que gostaste menos nesta unidade de trabalho?					
<i>Desenho de Modelo</i>					
Gostaste de desenhar modelo/figura humana?					
O que achaste da primeira aula de modelo?					
Sentes que os desenhos feitos nesta aula refletem o teu nível de capacidade no desenho?					
Qual foi a tua maior dificuldade neste exercício? Anatomia? Proporções? Não consegues desenhar aquilo que estás a ver?					
E a segunda aula de modelo? Como correu?					
Sentes que melhoraste?					
O que gostaste mais nesta unidade de trabalho?					
O que gostaste menos nesta unidade de trabalho?					

Apêndice 7 - Respostas ao Questionário

Respostas ao Questionário Anónimo					
Número de Questionários recolhidos: 26					
1-Fraco 2-Insuficiente 3-Suficiente 4-Bom 5-Muito Bom					
Professoras					
	1	2	3	4	5
Gostaste de ter duas novas professoras na sala de aula?	___	___	(2)	___	(24)
O que achaste dos exercícios propostos pelas professoras?	___	___	(4)	(17)	(5)
Sentes que melhoraste no desenho?	___	___	(2)	(16)	(7)
O que achaste do acompanhamento dado pelas professoras?	___	___	(3)	(4)	(19)
Compreendeste o intuito dos exercícios?	___	___	(3)	(10)	13)
Compreensão do projeto proposto?	___	___	(4)	(9)	(13)
Achaste relevante?	___	___	___	(10)	(16)
Desenho Livre & Desenho Rigoroso					
Como classificas a tua perceção visual?	___	___	(12)	(11)	(3)
Sentes que o desafio foi demasiado difícil?	(2)	(2)	(11)	(10)	(1)
Interesse pela modalidade de desenho gestual e cego.	(2)	(8)	(7)	(7)	(2)
Interesse pelo desenho de observação.	___	___	(3)	(13)	(9)
O que achaste do exercício de desenho Gestual? Achas que vais utilizar o método novamente?	Gostei: (17) Não Gostei: (1) Repetia: (14) Não Repetia: (6) Talvez: (4) Abs: (1)				
Qual é a tua opinião sobre a técnica de <i>Block In</i> ? Achas que vais utilizá-la de novo?	Gostei: (14) Não Gostei: (4) Repetia: (14) Não Repetia: (5) Talvez: (4) Abs: (1)				
Ilustração					
Gostaste do exercício de Ilustração proposto?	___	(2)	(2)	(6)	(16)
Sentes que o tempo dado para a concretização foi suficiente?	(1)	(2)	(8)	(4)	(11)
Sentes-te orgulhoso do resultado final?	(1)	(3)	(8)	(4)	(10)
O que gostaste mais nesta unidade de trabalho?	Do final: (2) Originalidade/Criatividade: (7) Gostou de tudo/Tema: (9) Orgulho no resultado: (2) Abs/Inconclusivo: (3) Estudos Preparatórios/Processo: (1)				
O que gostaste menos nesta unidade de trabalho?	Gostei: (17) Não Gostei: (1) Repetia: (14)				

Apêndice 8 - Apresentação PowerPoint: 1ª Aula

Aula 1

Diana Andrade & Teresa Vale

Warm Up

Exercícios de Aquecimento

Over hand grip

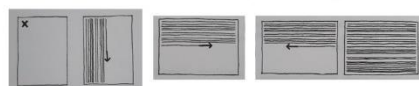


This allows for far greater movement and expression within your drawing but can take a bit of getting used to.

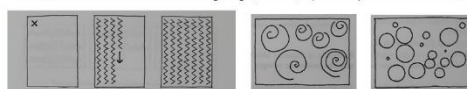
1. Exercícios de Aquecimento

1.1 – Traço

- Preenche uma folha A4 com linhas horizontais/verticais, alternando a direção e o sentido.

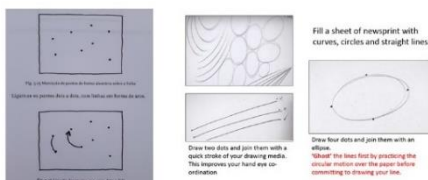


- Preenche o verso da folha com linhas em ziguezague, círculos, espirais e elipses de diferentes tamanhos.



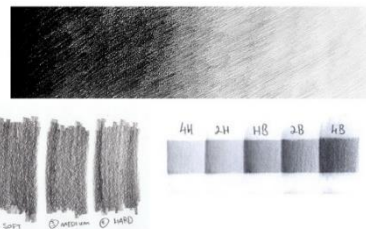
1.1 – Traço

- Numa outra folha, marca pontos aleatoriamente.
Liga os pontos entre si, utilizando linhas retas e curvas, em C e S, ou elipses.

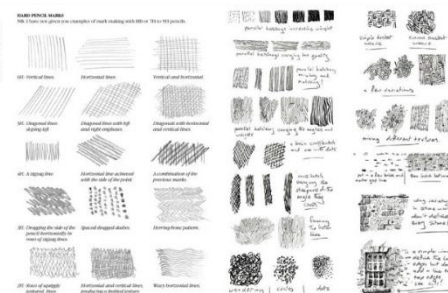


1.2 Mancha e Degradê

- Preenche uma forma geométrica com mancha regular e outra em degradê.



1.3 Trama



Desafio Diagnóstico

Percepção Visual

2. Para a realização deste exercício serão mostradas quatro imagens, e o aluno terá que, com o maior rigor possível, reproduzir essas mesmas imagens para uma folha de papel.

2.1 A primeira imagem é um figura geométrica e o intuito é que o aluno consiga, com o auxílio dos materiais que lhe parecer necessário, copiar os ângulos, a forma e a figura no geral.



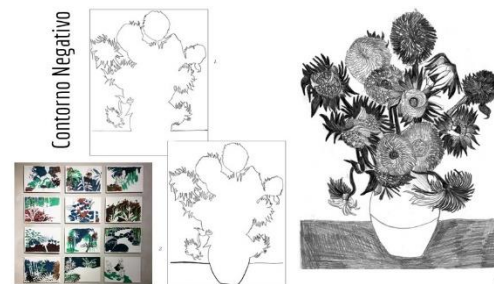
2.2 A segunda imagem é uma mão numa pose e os objetivos são os mesmos que os da alínea anterior.



2.3 A terceira imagem a reproduzir é um desenho invertido. Este exercício ajuda a desenvolver a capacidade de apenas ver as linhas das formas e as relações que estas têm entre si,



2.4 Na quarta e última alínea deste desafio devem desenhar o objeto base da imagem (OBJETO) utilizando apenas o contorno negativo



Exemplos Traço - Mancha

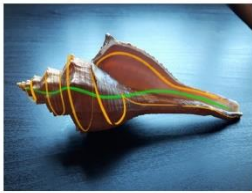
3. TPC - Diário Gráfico / Folhas soltas

- Para as próximas 3 aulas - A 13 de Fevereiro inicia-se o exercício da ilustração orgânica.
- Faz registos, esboços ou apontamentos de diário gráfico de ideias e desenhos para o exercício de ilustração.
- Partindo de um objeto comum: *Concha/Búzio*
- Como transformarias este exercício em algo teu? Adicionando outros objetos/temas que gostes? Desenhavas-te a ti próprio ou pessoas que te sejam próximas?
- Procura inspiração! Uma música, um artista, um livro, um poema que gostes... e escreve as tuas ideias.

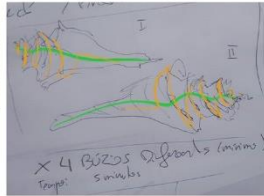
Apêndice 9 - Apresentação Power Point: 2ª Aula

Desenho Gestual Orgânico

I Parte



1. Exercício
Búzios e Conchas



Desenho de Figura Humana

II Parte



Começa pelo eixo principal da figura

Mantém o traço limpo e contínuo - curvas simples

Representa apenas o essencial

Procura dar dinamismo à figura!

Foca-te no geral e não nos detalhes

Varia entre linhas relaxadas e em tensão.



O que é?

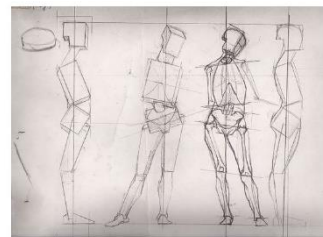
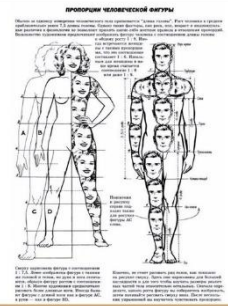
O desenho de Figura Humana é, como o nome indica, um desenho do corpo de uma pessoa.

2. Exercício
Desenho de figura
humana



O que se deve saber?

- Anatomia básica
- Proporções do Corpo (Cânon)
- Bom olho



TB Choi



3. TPC - Diário Gráfico / Folhas soltas

Para as próximas 3 aulas - A 13 de Fevereiro inicia-se o exercício da Ilustração orgânica.

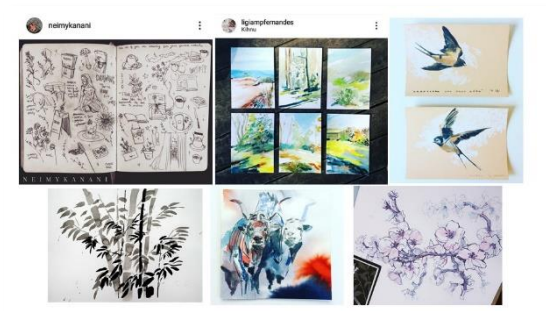
Faz registos, esboços ou apontamentos de diário gráfico de ideias e desenhos para o exercício de Ilustração.

Partindo de um objeto comum: Concha/Búzio

Como transformarías este exercício em algo teu? Adicionando outros objetos/temas que gostes? Desenhavas-te a ti próprio ou pessoas que te sejam próximas?

Procura inspiração! Uma música, um artista, um livro, um poema que gostes... e escreve as tuas ideias.





Apêndice 10 - Apresentação Power Point: 3ª Aula

Desenho Cego



Block in

O que é?

Block in é um método de desenho que implica a **simplificação/geometrização** das formas e, também, uma **valorização do todo sobre o particular**.

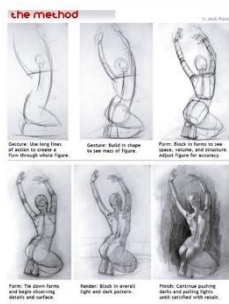
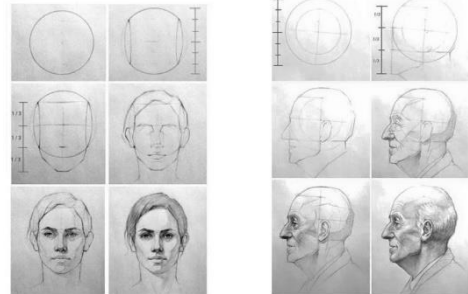
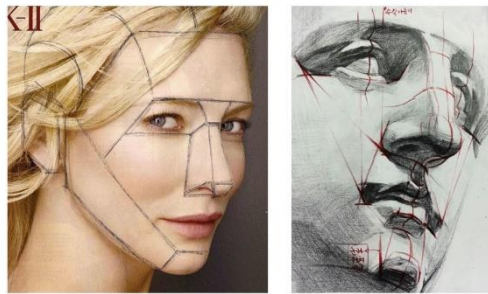
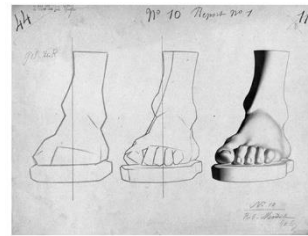
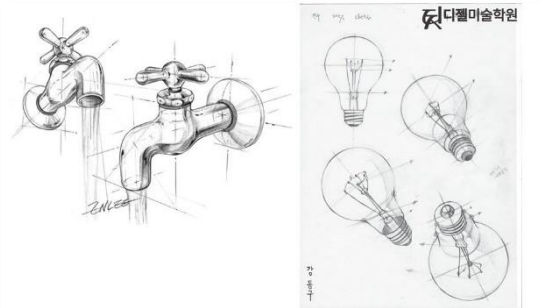
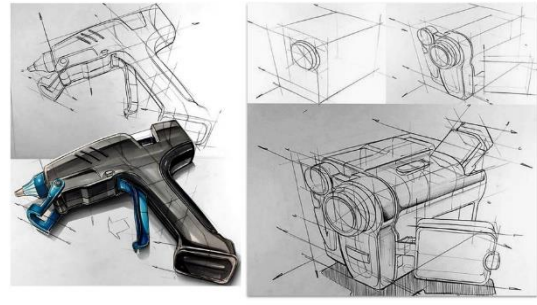


Como é utilizado?

É uma metodologia utilizada nas **primeiras fases de esboço** para **delinear** a forma base do que se pretende desenhar e para **"arrumar"** o desenho.



Exemplos



Anexos

Anexo 1 - Critérios Específicos de Avaliação, página 1



Ano letivo: 2019/2020

Critérios Específicos de Avaliação

Curso: Científico-Humanísticos

Disciplinas: Desenho A / Materiais E Tecnologias / Oficina De Artes

Ano: 10º / 11º 12º

Dimensão	Parâmetros	Indicadores	Instrumentos de avaliação	Ponderação
ATTITUDES E VALORES	RESPONSABILIDADE, CIDADANIA E AUTONOMIA	<p>Reconhecimento e adoção de normas de conduta</p> <ul style="list-style-type: none"> Assiduidade Pontualidade Material escolar Respeito pelo outro Espírito de cooperação Conservação/limpeza dos espaços e materiais escolares <p>Comprometimento nas aprendizagens</p> <ul style="list-style-type: none"> Iniciativa Curiosidade Resiliência Participação Empenho 	<p>✓ Observação direta</p> <p>✓ Grelhas de observação</p>	20%

Anexo 2 - Critérios Específicos de Avaliação, página 2

Curso: Científico-Humanísticos

Disciplinas: Desenho A / Materiais E Tecnologias / Oficina De Artes

Ano: 10º / 11º 12º

Dimensões	Parâmetros	Indicadores	Instrumentos de avaliação		Ponderação
CONHECIMENTOS E CAPACIDADES	APROPRIAÇÃO E REFLEXÃO	<ul style="list-style-type: none">Reconhecer e registar diferentes contextos fonte de estímulos.Reconhecer a importância do desenho e adquirir uma visão diacrónica do mesmo.Conhecer diversas formas de registo.Estabelecer relações entre os diferentes elementos da comunicação visual.Respeitar diferentes modos de expressão plástica.	Os desenhos, concretizações gráficas, ou objectos produzidos no âmbito da disciplina.	Testes / Provas práticas / Projectos / Relatórios	50%
	INTERPRETAÇÃO E COMUNICAÇÃO	<ul style="list-style-type: none">Reconhecer a importância dos elementos estruturais da linguagem plástica.Interpretar a informação visual e construir novas imagens.Desenvolver o sentido crítico.Utilizar o vocabulário específico da linguagem visual na justificação do processo de concepção dos seus trabalhos e na análise do trabalho dos outros.Adequar a formulação expressiva à sua intencionalidade.	Os textos produzidos (relatórios, resenhas, comentários, trabalhos, textos de reflexão, entrevistas). A concretização da disseminação junto da própria turma, escola ou meio (inclui-se aqui a materialização de exposições regulares ou pontuais, formais ou informais, jornal de parede, outras acções eventuais)	Tecnologias	20%
	EXPERIMENTAÇÃO E CRIAÇÃO	<ul style="list-style-type: none">Utilizar diferentes modos de registo em diversos suportes e materiais.Reconhecer e aplicar os diferentes modos do desenho. Aplicar processos de síntese e de transformação.Compreender e explorar software de edição de imagem e de desenho vectorial.		Metodologia Projectual	10%

